

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav románských studií

Monika Mattasová
diplomová práce
rok podání: 2008

VÝUKA ŠPANĚLŠTINY PŘI SPECIFICKÝCH PORUCHÁCH UČENÍ

Teaching of spanish language to students with specific learning disabilities

Vedoucí práce: Anna Mištinová

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.“

Monika Mattasová

Obsah:

1. Úvod.....	1
2.1. Evropská unie a podpora jazykového vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	3
2.2. ČR: Školský zákon, vyhláška a jedinci s poruchami učení.....	8
3. Specifické poruchy učení a španělština.....	10
3.1. Specifické poruchy učení.....	10
3.2. SPU a výuka španělštiny.....	21
4. Program Jazyky bez bariér.....	35
4.1. Popis programu.....	35
4.2. Využití programu.....	50
5. Aplikace na španělštinu.....	54
5.1. Program Jbb a španělština.....	54
5.2. Program Jbb jako doplňující materiál k učebnici.....	61
5.2.1. Koncepce pro 3. lekci učebnice Nuevo Ven 1 „Buscamos un piso“.....	63
5.3. Jbb jako prostředek pro výuku gramatiky.....	65
5.3.1. Koncepce pro výuku gramatického jevu: <i>Ser-estar-hay</i> (sloveso být).....	66
5.4. Jbb a práce s tematickými okruhy.....	68
5.4.1. Koncepce k tematickému okruhu – Ztráta dokumentů.....	69
5.5. Projekty v programu Jbb.....	71
5.5.1. Koncepce drobného projektu – Předpověď počasí.....	72
6. Praktické využití programu.....	74
6.1. Školní práce s programem.....	74
6.2. Názory pedagogů.....	76
7. Závěr.....	79
8. Resumé	82
Bibliografie.....	89
Přílohy:	
Příloha 1: Dotazník.....	92
Příloha 2: ukázky souborů Jbb k jednotlivým koncepcím v 5. kapitole.....	94
Příloha 3: ukázky dalších souborů tištěné ve verzi PDF.....	136
CD s instalačním programem 30ti denní verze programu Jbb a nahranými cvičeními k programu Jbb	

Seznam zkratek:

ADD – syndrom poruchy pozornosti

ADHD – syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou

EU – Evropská unie

Jbb – Jazyky bez bariér

LMD – lehká mozková dysfunkce

SPU – specifické poruchy učení

1. Úvod

Tato práce se zabývá problematikou výuky španělštiny u žáků a studentů, kteří trpí tak zvanými specifickými poruchami učení. Španělština je světovým jazykem, o nějž v posledních letech mezi studenty vzrostl zájem. Dříve jsme se s ní setkávali nejčastěji jako s druhým cizím jazykem na středních školách, nyní najdeme i školy základní, které výuku španělštiny nabízejí.

Tato práce si klade za cíl přiblížit učitelům španělštiny problematiku specifických poruch učení, tyto poruchy popsat a uvést jejich dopad na studium španělštiny. Dalším cílem je poskytnout jakési vodítko pro práci se žáky se SPU v hodinách španělštiny, a především představit možnost použití jedné z nejúčinnějších kompenzačních pomůcek pro jazykovou výuku, multisenzoriálního počítačového programu.

Teoretická část nejprve popisuje, jakým způsobem Evropská unie podporuje jazykové vzdělávání handicapovaných osob, a téžsi všímá, jaký postoj k nim zaujímá české zákonodárství. Jednotlivé poruchy a jejich projevy jsou pak popsány podle nejnovější klasifikace a terminologie ze současných děl. Především jsou to publikace Olgy Zelinkové, nejznámější současné autorky píšící na dané téma, a rovněž publikace vyučujících oboru speciální pedagogika z Masarykovy univerzity v Brně. Tito autoři se zabývají ve svých dílech též výukou cizího jazyka. Přímou o problematice specifických poruch učení při výuce španělštiny jsem žádnou publikaci nenašla, většinou se podobná díla týkají spíše angličtiny nebo němčiny, jako jazyků, se kterými se žák se SPU setká nejdříve. Rozebrat problematiku španělštiny si tedy dala za cíl tato práce.

Obtíže žáků při výuce španělštiny jsou v této práci rozebrány na pozadí jednotlivých gramatických jevů, pohovoříme též o potížích s výslovností, mluveným projevem a porozuměním. Tyto konkrétní obtíže jsou následně posatveny do souvislosti s programem Jazyky bez bariér, který je zde nabídnut jako kompenzační pomůcka při výuce španělštiny.

Program Jazyky bez bariér je multisenzoriální počítačový program, jehož autorkou je Ing. Dagmar Rýdlová. Program jsem zvolila po prostudování odborné literatury, ve které většina autorů právě multisenzoriální přístup k žákům se SPU velmi doporučuje. Přednost konkrétně programu Jazyky bez bariér spatřuji v tom, že nemá

předem daný obsah. Sám pedagog tedy určí konkrétní podobu a obtížnost náplně programu a lze ji tedy snadno přizpůsobit potřebám studentů. Program navíc nabízí i možnost samostatné tvořivé práce přímo žákům, kteří v něm mohou zpracovávat různé projekty.

Tato práce tedy popisuje, jak vypadá a funguje program Jazyky bez bariér, jakým způsobem ho lze využít jak k domácí přípravě, tak v běžné školní výuce. Jsou zde rozebrány jednotlivé funkce programu a uvádíme jejich význam pro kompezaci specifických poruch učení.

Dále se práce zabývá aplikací programu Jazyky bez bariér na výuku španělštiny. Pokusili jsme se zpracovat, které jevy španělského jazyka by mohly být pro žáky se specifickými poruchami učení problematické a navrhnout možnou práci s nimi v programu Jazyky bez bariér. Poté popisujeme čtyři základní formy školní práce s programem a ke každé uvádíme koncepci zpracování jednoho určitého tématu. Ukázky jednotlivých zpracovaných souborů jsou zařazeny do přílohy.

V poslední části práce předkládám shrnutí svých zkušeností s prací s programem Jazyky bez bariér na základní a střední škole. Formou dotazníku jsem zpracovala též názory některých pedagogů, kteří s programem ve výuce cizího jazyka pracují.

Do přílohy práce je zařazeno CD s instalačním programem pro třicetidenní verzi programu Jazyky bez bariér a se soubory obsahujícími lekce a cvičení vytvořené pro studenty nebo spolu se studenty španělského jazyka. Jednotlivá cvičení se pak v příloze objeví též vytištěná ve formátu PDF.

Tato práce by v ideálním případě měla přispět k informovanosti učitelů španělštiny o problematice specifických poruch učení, a též k odbourání jejich obav z používání kompenzačních pomůcek při výuce. Žáků a studentů se specifickými poruchami učení přece není málo a mají právo, aby se jejich problémy vyučující zabýval.

2.1. Evropská unie a podpora jazykového vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Španělština je jedním z oficiálních jednacích jazyků Evropské unie. EU samozřejmě jazykové vzdělávání ve svých členských zemích podporuje. Proto se v první kapitole zaměříme na tuto organizaci a její způsoby podpory jazykového vzdělávání. Bude nás též zajímat postoj EU k osobám trpícím specifickými poruchami učení jakožto k osobám handicapovaným. Zmíníme také projekt využívající multimediální výukový program, neboť tato práce se podobným programem bude zabývat. Představíme důležité dokumenty, organizace či projekty vztahující se k této problematice.

Lidé se specifickými poruchami učení se řadí mezi osoby se zdravotním postižením. Termín zdravotní postižení se v současnosti používá jako shrnující označení pro všechny vady či poruchy, defekty či anomálie.¹ Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Najdeme je v kategoriích F80 – F89 Poruchy psychického vývoje.²

Právy zdravotně postižených se zabývá množství politických subjektů, organizací a dokumentů. Od schválení Amsterodamské smlouvy v roce 1997 jsou občané se zdravotním postižením přímo zmíněni ve smlouvě o EU.

Evropská unie má samozřejmě nemalý zájem na jazykovém vzdělávání. Na jejích stránkách se dočteme, že ideálně by občan EU měl ovládat tři jazyky, a to jeden mateřský a dva cizí. Evropskou unií jsou zaštitěny mnohé programy na podporu jazykového vzdělávání na střední i vysokoškolské úrovni, jako jsou například programy Erasmus Mundus, Tempus. Zřejmá je též podpora jazykového vzdělávání od raného věku (Evropskou komisí vydaný dokument *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*)³. Ani žáci se speciálními vzdělávacími

¹ SOVÁK, M. a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000. str. 272

² BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. str. 153

³ Hlavní pedagogické principy jazykové výuky žáků nižších věkových kategorií

potřebami nejsou opomenuti. Týká se jich například Salamanská deklarace z roku 1994 či Madridská deklarace z roku 2002.

Evropská komise vydala dokument *Special educational needs in Europe, the teaching & learning of languages*.⁴ V předmluvě se píše, že by vzdělávací systém měl odpovídat speciálním potřebám žáků. Žádným žákům by neměl být upřen přístup k výuce cizího jazyka, ať už z jakýchkoli důvodů. V tomto dokumentu jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami považováni za menšinu, která by neměla být segregována ani diskriminována⁵.

Evropská komise se k multimediálním výukovým programům staví velmi pozitivně. Argumentuje tím, že v dnešní době jsou multimedia nejčastějším prostředím, kde děti cizí jazyk používají. Důraz klade také na individualizaci. Je dobré, aby žák s jazykem pracoval také sám, například na počítači. V dokumentu nalezneme rovněž některá metodologická doporučení Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání. Ze základních jmenujme kooperativní vyučování (např. se speciálním pedagogem), kooperativní učení, společné řešení problémů, tvoření heterogenních skupin, individuální plánování.

Nejvýznamnější organizací podporovanou Evropskou unií zabývající se speciálním vzděláváním je Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání⁶

„Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání je nezávislá samosprávná organizace. Byla založená ministerstvy školství členských zemí. Záměrem tohoto postupu bylo vytvořit platformu pro vzájemnou spolupráci na poli vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“⁷

Tato organizace je podporována ministerstvy školství členských zemí Evropské unie, Islandu, Norska a Švýcarska, Evropskou komisí a Evropským parlamentem. Spolupracuje s dalšími klíčovými evropskými a mezinárodními orgány a organizacemi z oblasti obecného a speciálního vzdělávání.

⁴ Speciální vzdělávací potřeby v Evropě, učení a učení se jazykům

⁵ V dokumentu se mluví o „labelling“ – nálepkování.

⁶ European Agency for Development in Special Needs Education

⁷ *European Agency for Development in Special Needs Education Contact*, [online] Posl. úpravy 17.11.2007 [cit. 23.11.2007] Dostupné na: <<http://www.european-agency.org/site/about/index.html#brochure>>

Cílem organizace je zlepšovat politiku i praxi vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To zahrnuje otázky rovnoprávných příležitostí, přístupnosti, integrovaného vzdělávání, úrovně podpory kvality vzdělávání.

Organizace usiluje i o efektivní výměnu informací na evropské a národní úrovni. Řídí se hlavními mezinárodními dokumenty týkajícími se speciálního vzdělávání.

Své klíčové cíle definuje organizace takto:

- Posilovat kvalitu v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podporováním rozsáhlého (ve vztahu k času i prostoru) rámce široké evropské spolupráce.
- Poskytovat spolehlivou reflexi reality ve speciálním vzdělávání v Evropě prostřednictvím nejnovějších informací vztahujících se k individuálnímu národnímu kontextu.
- Identifikovat klíčové faktory, které brzdí nebo podporují pozitivní zkušenosti.
- Vytvářet prostor pro výměnu informací a zkušeností mezi členskými zeměmi stejně jako uvnitř nich.
- Usnadnit politikům a profesionálům přístup k relevantním informacím poskytovaním mechanismů a služeb, které umožňují sdílení informací a nabízejí kontakt mezi různými uživateli.

Činnost organizace spočívá v poskytování informací prostřednictvím různých publikací či internetových stránek.⁸ Dále to je organizování seminářů, konferencí, studijních návštěv, výměnných programů a jiných aktivit.

Každá z podílejících se zemí má svého národního koordinátora a Sbor reprezentantů.

Salamanská deklarace, přijatá na světové konferenci o Speciálním vzdělávání v Salamance pořádané UNESCEM (1994)⁹, prohlašuje, že všechny děti mají právo na vzdělání a mělo by jim být umožněno dosáhnout přijatelnou úroveň znalostí. Vzdělávací systémy a programy by měly být tomuto požadavku přizpůsobeny. Deklarace apeluje na

⁸ *European Agency for Development in Special Needs Education Home*, [online] Posl. úpravy 30.10.2007 [cit. 23.11.2007] Dostupné na: <<http://www.european-agency.org/>>

⁹ UNESCO World Conference On Special Needs Education

všechny vlády, aby umožnily všem dětem zapsat se do školních zařízení hlavního vzdělávacího proudu.¹⁰

Madridská deklarace¹¹ zaštitěná Evropskou unií (2002) žádá sociální začlenění osob se zdravotním postižením.¹² Žádá odstranění sociálních bariér. Zdravotně postižení by neměli být předmětem soucitu, ale mělo by se jim dostat rovných příležitostí. Měla by se zavést antidiskriminační legislativa a služby podporující nezávislý život osob se zdravotním postižením.

Z evropských programů na podporu jazykového vzdělávání¹³ jmenujme program *eTwinning*. Aktivita *eTwinning* je zaměřena na podporu spolupráce žáků i učitelů mateřských, základních a středních škol v rámci Evropské unie. Prostřednictvím tohoto projektu mohou školy z různých zemí provádět prostřednictvím informačních a komunikačních technologií vzdělávací aktivitu na dálku. Školy mají možnost se zaregistrovat na portálu www.etwinning.net, kde si také najdou jiné partnerské školy ke spolupráci. Tak mohou například společně realizovat na dálku různé projekty.¹⁴

European Dyslexia Association¹⁵ má poradní status jako nevládní organizace při Evropské unií. Jedná se o dobrovolnou mezinárodní organizaci, která se z původních osmi členských sdružení rozrostla na nynějších 44 členů. Jejím projektem je *Calldysc* (Collaborative Additional Language Learning for Dyslexics¹⁶). Cílem tohoto projektu je vytvoření učebního prostředí podporovaného počítačovou technikou, v němž mohou žáci s poruchou učení pracovat za pomoci multimediálního programu za dohledu pedagoga.

Z organizací zabývajících se právy zdravotně postižených, mezi něž se osoby se specifickými poruchami učení řadí, zmiňme ještě některé.

¹⁰ *The Salamanca Statement of the UNESCO World Conference On Special Needs Education: Access and Quality (June 1994)* [online] Posl. úpravy 30.6.2004[cit. 23.11.2007] Dostupné na: <www.diseed.org.uk/Salamanca%20Statement.htm>

¹¹ *La declaración de Madrid „No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social“*, [online]. Madrid: Congreso europeo sobre las personas con discapacidad, březen 20-23 2002, Posl. úpravy 26.4.2002 [cit. 23.11.2007] Dostupné na: <www.discapnet.es/documentos/tecnica/0454.html>

¹² Jejím heslem je: No discriminación + acción positiva = inclusión social.

¹³ informace na stránkách Národní agentury pro evropské vzdělávací programy www.naep.cz

¹⁴ Program eTwinning je zmíněn proto, že program Jazyky bez bariér, kterého se bude týkat tato práce, je při spolupráci škol dobře využitelný. Spřátelené školy si mohou vzájemně posílat a vyměňovat jazykové soubory, případně spolupracovat na projektech.

¹⁵ Evropská asociace dyslektiků, informace na: www.dyslexia.eu.com/

¹⁶ Kooperativní doplňující jazykové vzdělávání pro dyslektiky

Disabled People's International¹⁷ (DPI) „je organizace za lidská práva, prosazující přístup založený na lidských právech a budování a posilování společností, které začleňují všechny občany.“¹⁸ Jejím hlavním cílem je plné zapojení všech zdravotně postižených osob do života společnosti.

Rehabilitation international¹⁹ je federace národních a mezinárodních organizací působících v oblasti prevence zdravotního postižení, rehabilitace osob se zdravotním postižením a vyrovnávání příležitostí pro zdravotně postižené.²⁰

UNESCO zaštiťuje projekt *Flagship on education for All and the Rights of Persons with Disabilities: Towards Inclusion*²¹. Jeho cílem je vzdělávání všech bez rozdílu.²²

Organizace na podporu zdravotně postižených občanů se sice většinou zabývají převážně lidmi s vážnějším handicapem, než jsou specifické poruchy učení, avšak osoby jimi trpící mají jednu nevýhodu. Jejich handicap není totiž většinou považován za dostatečně závažný a jeho zohledňování bývá opomíjeno. Proto je dobré jejich práva obecně vnímat jako práva všech zdravotně postižených s tím, že je snazší je uplatňovat než například práva osob se zrakovým, sluchovým či tělesným postižením.

¹⁷ Mezinárodní organizace handicapovaných

¹⁸ BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. str. 32

¹⁹ Mezinárodní rehabilitační organizace

²⁰ BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. str. 38

²¹ Vlajková loď vzdělání pro všechny a práva handicapovaných osob: směr inkluze

²² BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. str. 51

2.2. ČR: Školský zákon, vyhlášky a jedinci s poruchami učení

Také v České republice jsou osoby se specifickými poruchami učení řazeny mezi osoby se zdravotním postižením. Ve školském zákoně a příslušných vyhláškách jsou zmiňovány osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které jedinci se SPU patří. Těchto osob se týká školský zákon a dvě vyhlášky.

Školský zákon nalezneme pod číslem 561/2004 sbírky a jeho celý název je Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.²³ Jedná se o první český školský zákon, který zmiňuje jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. V paragrafu 2, Zásady a cíle vzdělávání, je zmiňován rovný přístup a zohledňování potřeb jednotlivce. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se týká paragraf 16. Z tohoto paragrafu citujeme:

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“

„Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“

„Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou.“²⁴

Osoby se specifickými poruchami učení nepatří mezi osoby s těžkým zdravotním postižením, jejich potřeby tedy nejsou tak zjevné a školy jim většinou žádné kompenzační pomůcky nenabízejí. Často se využívá jen mírnějšího hodnocení, což u některých spolužáků a pedagogů může vzbuzovat nevoli.

Školský zákon též nabízí možnost individuálního vzdělávacího plánu, který se vytváří na základě doporučení školského poradenského zařízení.²⁵

²³ Školský zákon je k dispozici také na stránkách ministerstva školství.

<<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>>

²⁴ *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, § 16, Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2004

²⁵ *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, § 18, Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2004

Žáků se SPU se týkají také dvě vyhlášky ke školskému zákonu, a sice Vyhláška 72 z roku 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a Vyhláška 73 z roku 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.²⁶ Vyhláška 73/2005 jmenuje jednotlivá podpůrná opatření používaná ve výuce těchto žáků, jako jsou například speciální metody, kompenzační rehabilitační a učební pomůcky. Tato vyhláška dále hovoří o individuálním vzdělávacím plánu a organizaci speciálního vzdělávání. Speciální „dyslektické“ třídy na základních školách jsou dnes již minulostí, takže speciální vzdělávání se většinou žáků se specifickými poruchami učení netýká.

Evropská unie ani Česká republika tedy žáky se speciálními vzdělávacími potřebami neopomíjí, zasazuje se za jejich právo na vzdělání. Žáci se specifickými poruchami učení mezi nimi tvoří sice početnou, avšak nepříliš výraznou skupinu, proto se může mnohdy zdát, že vlastně žádný problém nemají a není třeba jejich potřeby zohledňovat. Naštěstí existují organizace a lidé, kteří se touto problematikou zabývají a uvádí v povědomí její existenci.

²⁶ *Vyhlášky ke školskému zákonu - MŠMT ČR*, [online] c2006, Posl. úpravy 23.11.2007 [cit. 23.11.2007]
Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/modules/marwel/index.php?rewrite=dokumenty%2Fvyhlasky-ke-skolskemu-zakonu&str=2>>

3. Specifické poruchy učení a španělština

Ve třetí kapitole se budeme věnovat specifickým poruchám učení, jejich druhům, projevům a potížím, které způsobují žákům při výuce španělštiny. Nejprve poskytneme teoretický základ k problematice specifických poruch učení, uvedeme terminologii, jejich zdravotnické zařazení do Mezinárodní klasifikace nemocí, popíšeme jejich projevy a obtíže, které způsobují. Ve druhé části kapitoly se budeme zabývat konkrétně španělštinou. Vyjdeme z jednotlivých oblastí jazyka, uvedeme doporučení pro pedagogy, jak k těmto oblastem při práci s dětmi se SPU přistupovat a u každé oblasti z těchto hledisek rozebereme španělštinu. Konkrétním jazykovým jevům ve španělštině, problémům s nimi a jednotlivým doporučením pro práci pedagoga se budeme věnovat v kapitole 5.

3.1. Specifické poruchy učení

Se žáky se specifickými poruchami učení se můžeme setkat v kterémkoli typu školy a měli bychom být na takovou možnost připraveni. Nejde jen o to, nějak s takovým žákem vyjít, netrápit ho a dávat mu úlevy ať již v práci nebo v hodnocení. V dnešní době se dochází k tomu, že povinností vzdělávacího systému, školy, učitele je vytvářet takové podmínky, které jsou pro žákovo studium nejvhodnější. To ovšem znamená hledat vhodné vyučovací metody, upravit průběh vyučování, zajímat se o žáka při spolupráci s poradenskými zařízeními a v neposlední řadě se seznámit se základní odbornou literaturou. Pro pedagoga to znamená mnoho práce, avšak nelze ji považovat za zbytečnou; dětí se specifickými poruchami učení není málo.

Základní charakteristika specifických poruch učení a jejich projevy

Specifickými poruchami učení trpí asi 2-4% jedinců²⁷, ovšem odhady jsou různé, někdy se uvádí až 10% dětí.²⁸ Výskyt je častější u chlapců, ve většině pramenů se uvádí poměr 3:1.

²⁷ BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. str. 143

²⁸ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. str. 18

„Desátá Revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje.

Najdeme je v kategoriích F80 – F89 Poruchy psychického vývoje.

Zahrnují základní diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování, 1992).²⁹

Lehké mozkové dysfunkce nejsou v současné době do mezinárodní klasifikace nemocí zařazeny.³⁰

Terminologie týkající se specifických poruch učení je nejednotná, a to v české i zahraniční literatuře. Setkáváme se s výrazy „specifické poruchy učení“, „vývojové poruchy učení“, „specifické vývojové poruchy“, „specifické vývojové poruchy učení a chování“. V anglicky mluvícím prostředí se nejčastěji používá termín *learning disabilities*, v německé terminologii se setkáme s pojmem *Legasthenie*.

Označení specifické je pro tyto poruchy voleno z důvodu odlišení od nespecifických poruch (smyslová postižení, opožděný vývoj). Jako vývojové jsou označovány proto, že se objevují jako vývojově podmíněný projev.³¹

²⁹ BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. str. 153

³⁰ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 12

³¹ BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. str. 153

Narušené oblasti:

Centrální nervová soustava

Specifické poruchy učení jsou často dávány do souvislosti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Jde o lehčí poškození centrálního nervového systému, související s poruchami učení a pozornosti. Jedná se o poruchy v oblasti psychomotorické, mentální i volní jako následek lehčího stupně perinatálního poškození CNS.³² Ačkoli specifické poruchy učení často vznikají na základě LMD, není pravda, že by specifické poruchy učení byly lehkou mozkovou dysfunkcí podmíněny. Je tomu tak jen asi v 50% případů.³³ Lehká mozková dysfunkce nepostihuje intelektové schopnosti. Naopak intelektové schopnosti dětí se specifickými poruchami učení bývají průměrné až nadprůměrné. Porušeny bývají jen funkce potřebné pro učení se čtení, psaní a počítání.³⁴

S lehkou mozkovou dysfunkcí je spojován syndrom ADHD, ADD, což je syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity. Jde o syndrom příznaků, které se mohou lišit či vyskytovat společně, avšak mají stejného jmenovatele – oslabení funkce centrální nervové soustavy.³⁵

Zraková percepce a prostorová orientace

Hovoříme o nedostatečném rozvoji zrakové percepce, který není klasickou zrakovou vadou korigovatelnou brýlemi. Obtíže se týkají chybné identifikace písmen (záměny, přesmyčky) a grafických znaků, pomalého čtení písmen, nesprávného vedení očních pohybů zleva doprava, špatného rozlišování útvarů a čar, problémů s orientací nejen na mapě, ale i na stránce nebo v učebnici.³⁶

Sluchová percepce

Opožděný vývoj sluchové percepce se u specifických poruch učení objevuje nejčastěji. Souvisí především s poruchami psaní, méně pak čtení. Akustický signál je veden pomaleji a méně přesně. Dítě nevnímá hláskovou stavbu slov, a proto dělá chyby

³² SOVÁK, M. a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000. str. 79-80

³³ BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. str. 149

³⁴ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H.; *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2003. str. 5

³⁵ BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. str. 150

³⁶ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 47; ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. str. 21

v písemném projevu. Zároveň je sníženo porozumění mluvené řeči, často bývá oslabena verbální paměť. V cizím jazyce má žák problémy už s opakováním slov, s intonací.³⁷

Automatizace

První obtíže se objevují při automatizaci spojení hláska-písmeno. Dále se dětem s poruchami učení nedaří zautomatizovat slovíčka, gramatická pravidla se sice naučí, ale nedovedou je automaticky používat. K zapomenutí již naučeného stačí malá přestávka v procesu opakování.

Paměť

Především jde o poruchy krátkodobé paměti. Dítě sice poslouchá, ale není schopno zachytit a zapamatovat si celý příklad. Stejně tak má problém udržet v pracovní paměti více poznatků zároveň. Není též schopno zároveň aplikovat poznatky z více oblastí.

Koncentrace pozornosti

Sníženou úroveň pozornosti dítě neumí zvládnout. Soustředí se krátkodobě, nedokončuje úkoly, trvá delší dobu, než se začne soustředit.

Motorika, grafomotorika

Dítě má obtíže při psaní, v geometrii i v tělesné výchově.³⁸

Jednotlivé poruchy

Nejčastěji mluvíme o těchto poruchách: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie.

Pojmy dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie jsou českým specifíkem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme.³⁹

Dyslexie

Jedná se o specifickou poruchu čtení. Jde o neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami. Často se zde poukazuje na poruchu zrakové percepce. Postiženy jsou základní znaky čtenářského výkonu, rychlost, správnost, technika čtení a

³⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 47; ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. str.21

³⁸ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 47-49

³⁹ BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. str. 153

porozumění. Dítě čte buď pomalu, hláskuje, luští písmena, nebo čte naopak příliš rychle, domýšlí si nebo pro rychlost nevnímá obsah textu. Čtení nebývá plynulé a chybí též schopnost práce s textem. Narážíme na určité specifické chyby:

- záměny tvarově podobných písmen, zvukově podobných hlásek: b-d-p, a-e, m-n...
- přesmykování slabik: lokomotiva-kolomotiva
- vynechávání či přidávání písmen, slabik, slov i vět
- vynechávání či nesprávné použití diakritických znamének
- domýšlení slov⁴⁰

Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Zde se projevuje porucha motoriky, dává se též do souvislosti s lateralitou. Postihuje grafickou stránku projevu. Tempo psaní je výrazně pomalé, je narušena plynulost psaní, kvalita písma a jeho čitelnost je též snížena.. Hlavní potíže má dítě se zapamatováním, vybavováním a napodobováním tvarů písmen. Časté je škrtnutí, přepisování. Zaměňuje tvarově podobná písmena.⁴¹

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Souvisí s nedostatečně rozvinutým fonematickým sluchem. Nejčastější je nedostatečný vývoj jazykového citu. Dítě vynechává nebo přidává písmena, slova i věty, komolí slova, zaměňuje zvukově podobné hlásky a slova, obtížně rozlišuje slovní druhy, příbuznost slov a těžce s nimi pracuje, nevnímá závislost větných členů, neumí použít naučené pádové otázky. Specifické chyby jsou:

- nerozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- nerozlišování měkkých a tvrdých slabik
- špatné umístění diakritických znamének
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky
- nedodržování hranic slov v písmu⁴²

⁴⁰ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H.; *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2003. str. 14; ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 41

⁴¹ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H.; *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2003. str. 10; ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. str. 15; ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 42

⁴² JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H.; *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2003. str. 8; ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. str. 16; ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 43

Dyskalkulie

Jedná se o specifickou poruchu matematických schopností. Týká se spíše základních početních úkonů než vyšší matematiky. Obtíže tkví v poruše zrakové a sluchové percepce, pravolevé i prostorové orientace, ale i koncentrace, pozornosti, paměti. Dítě má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Nespojí si číslo s počtem, nerozlišuje geometrické tvary, špatně se orientuje v číselné řadě, má obtíže s označováním operačních znaků a matematických úkonů, není schopno číst matematické znaky. Dyskalkulie se dále člení na několik typů: prognostická, verbální, lexická, grafická, operační a ideagnostická. Vzhledem k charakteru této práce se jimi dále zabývat nebudu.⁴³

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Projevuje se neobratným zacházením s kreslicím náčiním, neschopností přenést trojrozměrný prostor na dvojrozměrný papír, nepochopením perspektivy.⁴⁴

Dysmúzie

Dysmúzie je specifická porucha schopnosti vnímání a reprodukce hudby. Dítě obtížně rozlišuje tóny, nepamatuje si melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus.⁴⁵

Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti. Je postižena schopnost vykonávat složité úkony. Děti s dyspraxií bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, často projevují nechuť k motorickým činnostem.⁴⁶

Značná pozornost je věnována též poruchám učení neverbálního charakteru. Jde například o postižení prostorové či sociální orientace. Ty nepůsobí přílišný handicap v oblasti školní docházky, avšak velmi se dotýkají dítěte v rovině osobní a volnočasové.⁴⁷

⁴³ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H.; *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2003. str. 11; ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 44

⁴⁴ BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. str. 148

⁴⁵ BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. str. 148

⁴⁶ BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. str. 149

Přidružené problémy

Specifické poruchy učení se mohou objevit v různém stadiu vývoje dítěte. Někdy je lze zachytit již v předškolním věku. Nejčastěji jsou však zachyceny brzy po nástupu do základní školy. Porucha je nejvíce patrná koncem první a v průběhu druhé třídy. Problematika se ovšem dále rozvíjí, a to i na druhém stupni základní školy. Přidružují se problémy v psychické oblasti.⁴⁸

„Dyslexie, dysgrafie a dysortografie sice jsou závažnou překážkou v osvojování vědomostí, ale ještě závažnější je celý řetěz nepříznivých následků. Čtení, psaní a počítání nejsou cílem, ale prostředkem vzdělávání, pokud si je dítě nemůže osvojit, musí hledat náhradní formy učení.“⁴⁹

Specifické poruchy učení se spojují s poruchami chování. Ty vyplývají ze strachu a nejistoty dané nedostatečnými výkony a převládajícím negativním hodnocením. Tyto poruchy bývají označovány jako sekundární.⁵⁰

Sekundární problematika se většinou začíná rozvíjet na druhém stupni ZŠ. Na tyto děti již působí dlouhodobá emocionální zátěž, což má již nezanedbatelný vliv na formování psychiky.⁵¹

V kapitole sociální a emocionální vývoj popisuje Selikowitz některé typy chování, které mohou vycházet ze specifických poruch učení:⁵²

Vyhýbání se škole

Dítě může mít školní nebo sociální potíže, které řeší například vymýšlením si nemocí. Může i skutečně projevovat symptomy nemoci, jde většinou o projevy strachu.

Vyhýbání se domácím úkolům

To bývá například způsobeno tlakem v rodině. V takovém případě je lépe dítěti s úkolem nepomáhat, ale naučit ho zorganizovat si svou domácí práci.

Sledování televize. Tím může dítě kompenzovat své potíže se školou nebo v sociálních vztazích. V televizi hledá rozptýlení.

⁴⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 11

⁴⁸ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H.; *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2003. str. 5

⁴⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 46

⁵⁰ Zelinková, Pokorná.

⁵¹ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H.; *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2003. str. 15-16

⁵² SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. str. 114-118

Podvádění

Tímto způsobem se dítě vypořádává s neúspěchem, důležité je nepřipustit, aby podvádění dosáhlo úspěchu.

Agrese

Agresi dítě často zakrývá nízkou sebeúctou. Pomoci může sledovat, v jakých situacích se takto chová, a poslouchat, co říká (je možné, že opakuje kritická vyjádření, jež ho nejvíce zranila). Pak lze snadněji vymyslet pro dítě vhodnou strategii, jak situaci nejlépe zvládnout.

Kontrola chování

Dítě se snaží druhé ovládat, dospělým se staví na odpor. V tomto případě je dobré určit dítěti oblasti, ve nichž bude mít samo kontrolu (například vybírat si sám oblečení), či přidělit mu úkoly s odpovědností.

Vzdávání se

Dítě odstoupí od práce ve chvíli, kdy narazí na problém, odmítne pokračovat. Zde ho můžeme podpořit ve vytrvalosti, povzbudit jej vhodnými příklady apod.

Ústup

Ústup je situace, kdy se děti stáhnou, vyhýbají se kontaktu s lidmi mimo rodinu. Příčinou může být nedostatek sociálních dovedností nebo deprese. Rodiče nemusí deprese u dítěte rozpoznat (může je takzvaně maskovat třeba bolením hlavy). Řeči o sebevraždě je nutné brát vždy vážně.

Pokorná tyto projevy dělí do skupin:⁵³

- 1) obranné a vyhýbavé mechanismy – odmítá spolupracovat, opozice vůči všemu, co má něco společného se školou
- 2) kompenzační mechanismy – když nemůže být úspěšný, snaží se prosadit jinak, šaškuje, zlobí, vytahuje se
- 3) agresivita a projevy nepřátelství – odreagovává si napětí agresí, výsměchem, ponižováním, žalováním, vzpurností, neposlušností, šikanováním
- 4) úzkostné stažení se do sebe – má pocit méněcennosti, je uzavřený, ustrašený, neklidný, má až psychosomatické obtíže

⁵³ POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. str. 126

Šafrová uvádí ještě jiné obranné mechanismy, a to popření problému („Mám rád čtení.“), regresivní reakce (návrat na vývojově časnější a bezpečnější úroveň, infantilismus) a užití příznaku jako obrany („Jsem nemocný; nemusím...“).⁵⁴

Všechny tyto problémy mají počátek v sebehodnocení.

Veliký význam má rozvoj sebeúcty dítěte. Na rozvoji sebeúcty mají největší podíl rodiče, ale učitel může být také důležitým činitelem. Pomoci vybudovat dítěti sebeúctu znamená přijmout přednosti dítěte, stanovovat dosažitelné cíle, pomoci mu hodnotit jeho výsledky realisticky, naučit dítě nebýt k sobě příliš kritické, naučit ho chválit sebe sama. Dítě musí cítit, že je milováno, že někam patří. Potřebuje zažívat pocit, že se může samo rozhodnout.⁵⁵

Důležité je s problémy včas seznámit jak samo dítě, tak jeho okolí. Je dobré seznámit ho zároveň s možnostmi, jak své obtíže překonat. Na druhou stranu je však též dobré čelit výmluvám a „schovávání se“ za poruchu a stanovit přesné hranice mezi obtížemi a leností.⁵⁶

Pomoc dítěti s emocionálními problémy úzce souvisí s nápravou specifických poruch učení.

Učitelovy kompetence

Selikowitz ve své publikaci *Dyslexie a jiné poruchy učení* uvádí základní kompetence, které by měl mít pedagog v přístupu k handicapovaným žákům:⁵⁷

Při působení na jedince používá reedukační metody a postupy, využívá kompenzační pomůcky.

Vytváří příznivé klima třídy, seznámí spolužáky i ostatní učitele s jinými způsoby práce.

Musí umět rozpoznat skutečné vědomosti, dovednosti a znalosti žáka, s tím souvisí znalost učitele speciálně pedagogické diagnostiky.

Vychází z toho, v čem je žák úspěšný a motivuje ho k činnosti.

⁵⁴ JANÍČKOVÁ, K.; KUBÁTOVÁ, V.; MACHÁČEK, M.; ŠAFROVÁ, A. *100 her nejen pro dyslektiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. str. 10

⁵⁵ BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. str. 158

⁵⁶ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. str. 47

⁵⁷ JANÍČKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 9

Je schopen vysvětlit žákovi, v čem tkví jeho potíže.

Citlivě vnímá reakce dítěte a zamezuje stresujícímu prostředí.

Řídí se platnými vyhláškami a zákony.

Vytváří konstruktivní spolupráci s rodinou.

V rámci integrace dítěte zajišťuje základní podmínky a speciálně pedagogický přístup.

Spolupracuje s výchovnými poradci.

Práce s dětmi se SPU, reedukace, kompenzace

„Obsahem se vzdělávací proces žáků se specifickými poruchami učení zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Efektivita při nápravě specifických poruch učení je dosahováno kvalifikovaným personálním zabezpečením, vytvořením vhodných podmínek pro výuku, specifickými postupy a metodami výuky s úzkou spoluprací s poradenskými pracovišti. Prognóza žáka se specifickými poruchami učení je vždy individuální.“⁵⁸

Pro vytvoření přístupu k dítěti, který by mu pomohl zvládat obtíže, je nutné určité zobecnění.

Děti se speciálními poruchami učení mají omezený slovník, nerozumí řadě výrazů, obtížně se vyjadřují, chybí jim cit pro jazyk, obtížně chápou strukturu mateřského jazyka, jeho gramatická pravidla. Tím, že se jejich jazyk nedostatečně rozvíjí, stávají se nejistými v jednání.

Na řešení problému se často podílejí neurologové, psychiatři i lingvisté.

„Odborníci i rodiče uvádějí, že děti se specifickými poruchami učení mají omezený slovník, nerozumí řadě výrazů, obtížně se vyjadřují, chybí jim cit pro jazyk, obtížně chápou strukturu mateřského jazyka, jeho gramatická pravidla. Vývoj řeči dětí se specifickými poruchami učení je handicapován nejen z hlediska slovní zásoby, ale i z hlediska jejího užití. Tím, že se jejich jazyk nedostatečně rozvíjí, stávají se nejistými v jednání, obtížně se orientují v čase, mají potíže v chápání početní řady, gramatiky.“⁵⁹

⁵⁸ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 16

⁵⁹ BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. str. 154

Základní metody speciální pedagogiky jsou reedukace, rehabilitace a kompenzace.

Reedukace je jednou ze základních metod speciální pedagogiky. Nejedná se o převýchovu, ale o utváření určitých psychických funkcí. Postupuje se při ní od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na současnou výuku ve třídě.

Při reedukaci se nejedná o doučování ani o výuku. Podle některých názorů by nemělo docházet ani k jejímu spojování s výukou.⁶⁰

Cílem reedukace je rozvíjení psychických funkcí, které spolu podmiňují vznik poruchy a utváření dovedností číst a psát.⁶¹ Reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště, navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. Má své etapy, jež nelze přeskačovat a právě nerespektování této zásady je příčinou přetrvání obtíží. Pro pozitivní přístup ze strany dítěte je dobré začínat cvičeními, která nemají učební charakter. Reedukační metody preferují multisenzoriální přístup. Reedukace je individuální proces zaměřený na celou osobnost dítěte. Důležité je vycházet z pozitivních momentů ve vývoji dítěte.⁶²

Pro správné psaní je podstatné procvičování hrubé a jemné motoriky, a též uvolňovací cviky. Při psaní je totiž zapojeno mnoho svalů a nadměrné zatížení určitých svalových skupin způsobuje únavu, jež se přenáší na celý organismus.⁶³

Reedukace je cílena do tří oblastí, které se při konkrétní práci vzájemně prolínají. První je reedukace funkcí, jež společně podmiňují poruchu, dále je to utváření dovedností správně číst, psát a počítat, a nakonec působení na psychiku jedince s cílem naučit ho s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého.⁶⁴

Kompenzace znamená nahrazení či vyrovnání deficitních funkcí. Zlepšuje se a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené. Pro kompenzaci je ideální multisenzoriální přístup, kde se deficit například sluchového vnímání může doplnit či nahradit vjemem zrakovým.

⁶⁰ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 13

⁶¹ ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. str. 99

⁶² ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. 73

⁶³ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 69

⁶⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 75

Rehabilitace znamená upravování společenských vztahů, obnovování narušených praktických schopností a dovedností i možnosti seberealizace postiženého jedince.⁶⁵

Reedukačními postupy a metodami se zde nebudeme samostatně zabývat vzhledem k našemu zaměření na výuku cizího jazyka. Reedukačních cvičení je mnoho a je v pořádku, pokud se provádějí na základě mateřského jazyka. Avšak není možné takto postupovat i v jazyce cizím. Má-li se dítě například soustředit na odříkávání číslic ve španělštině, nemůžeme mu tyto číslice zároveň zamíchat, nechat je překrývat se a ještě je napsat odlišným typem písma. V cizím jazyce bychom se naopak měli snažit, aby vše bylo co nejprehlednější, aby zrakové vnímání učení podporovalo a ne ho naopak činilo složitějším. Ing. Rýdlová, která je sama dyslektičkou, zásadně tvrdí, že reedukace do cizojazyčných učebnic nepatří.⁶⁶

Některé zásady, především kompenzačního charakteru, jsou přímo zahrnuty v doporučeních pro výuku jednotlivých oblastí jazyka v následující části.

3.2. Výuka španělštiny u dětí se SPU

„Znalost jazyka je jednou z kompetencí jedince v měnícím se světě, proto je u jedinců s dyslexií nezbytně nutné výuku cizího jazyka nepodceňovat.“⁶⁷

První otázkou obvykle bývá vhodná volba jazyka. V Čechách panujepřesvědčení, že pro děti se specifickými poruchami učení je vhodnější začít němčinou a poté přidat jiný cizí jazyk.⁶⁸ Toto ovšem není potvrzeno žádnými výzkumy. Zelinková uvádí několik faktorů, které by mohly výběr jazyka ovlivňovat:⁶⁹

Způsob čtení

Při spíše globálním čtení slov jako celků by mohla být vhodnější angličtina, pokud ale dítě spíše hláskuje či slabikuje, jako vhodnější se jeví němčina.

Zájem a motivace

⁶⁵ ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. str. 124

⁶⁶ konzultace s Ing. Rýdlovou

⁶⁷ ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. str. 42

⁶⁸ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 27

⁶⁹ ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. str. 69

Motivací může být práce s anglickými programy na počítači, sourozenci, kamarádi, dovolená v cizině apod.

Znalosti rodičů

Zde hodně záleží na úrovni jejich znalostí jazyka, a také na způsobu jejich spolupráce s dítětem (pouhé zkoušení slovíček nestačí).

Osobnost učitele

Záleží na jeho přístupu k učivu, jeho metodách a jeho přístupu k žákům.

Bydliště

Je-li v okolí dítěte odmalička používán některý cizí jazyk, bude pro dítě patrně nejvhodnější (např. příhraniční oblasti)

Charakter jazyka

Je lépe zvolit jazyk, který se příliš nepodobá mateřštině. Podobnost dvou jazyků může žákům působit obtíže ve sluchové diferenciaci. Ruština tedy nevychází jako vhodný jazyk pro děti s poruchami učení, navíc azbuka by jim pravděpodobně způsobila další problémy.

Pokud bychom měli podle těchto kritérií zhodnotit španělštinu, myslím, že by celkem dobře obstála co do způsobu čtení a charakteru jazyka. Španělská slova nejsou příliš dlouhá a zároveň není problém španělštinu zpočátku slabikovat. Výslovnost má sice své odlišnosti, avšak existují pro ni pravidla a zvuková stránka jazyka se od psané formy neliší tolik, jako například v angličtině. Co se týče charakteru jazyka, je španělština od češtiny podstatně odlišná, na druhou stranu ve struktuře jazyka můžeme nalézt mnohé podobnosti, jež učení pomohou. Například v angličtině totiž považuji za značný problém množství idiomů a předložkových vazeb, které zcela mění význam slovesa. Otázkou zůstává, který jazyk bude žák nejvíce potřebovat, ale toto kritérium už musíme nechat na posouzení jemu samému. Osobně si myslím, že bychom se měli držet současného trendu a přizpůsobit jazykovou výuku handicapovaným žákům tak, aby si mohli svobodně vybrat kterýkoliv jazyk, aby je jejich postižení nemuselo omezovat ani ve výběru. Ostatně tito žáci musí často na studium vynakládat mnohem větší úsilí, a proto by bylo správné, aby své síly investovali tam, kam opravdu chtějí.

Nemusí být tedy nutně pravda, že děti, které měly problémy s osvojováním mateřského jazyka, budou mít stejné potíže s jazykem cizím. Například děti, u kterých

byla porucha způsobena opožděným vývojem smyslové percepce, mohou mít menší obtíže s osvojováním jazyka v pozdějším období, když už dítě vývoj dohnalo pomocí reedukace.⁷⁰

Zajímavé je, že mluvení různými jazyky aktivuje různé části mozku. Byly popsány i případy *afázií*⁷¹ se ztrátou schopnosti mluvení jen v jednom jazyce, zatímco druhý jazyk zůstal zachován.⁷²

Projevy specifických poruch učení při osvojování cizího jazyka jsou podobné jako při osvojování jazyka mateřského. Narušená schopnost čtení, psaní a porozumění se projevuje stejnými typy chyb. Nedostatečný vývoj jazykového citu souvisí většinou s dysortografií.

„Vztah k výuce cizího jazyka je negativně poznamenán opakovanými neúspěchy, pocity méněcennosti, sníženou motivací a stále se zvyšujícími rozdíly mezi nejlepšími a nejslabšími žáky.“⁷³

Velice důležitá je pro pedagoga kontrola porozumění. Ze zkušenosti víme, že problém ve výuce nastává ve chvíli, kdy žáci „ztratí“ učitele a nejsou schopni mu porozumět, neorientují se tak v hodině a začínají se v lepším případě nudit, v tom horším ztrácet zájem s tím, že „na to asi nemají“. V tomto případě je vždy lepší zvolnit tempo a dát žákům šanci srovnat se na určité úrovni.

Výuka jazyka může vytvořit podmínky, aby se handicapované či pomalejší děti cítily úspěšné. Velmi záleží na volbě cíle a hodnocení pro danou aktivitu. Pokud zvolíme například cíl, že žáci budou po probrání lekce týkající se nakupování ovládat všechna nová slovíčka a zvládnou gramatická cvičení lekce, žáci s dyslexií nebo jinou poruchou učení na tom budou v hodnocení jistě hůře. Vyjdeme-li ovšem z toho, že cílem používání jazyka je komunikace a dorozumění se a stanovíme takový cíl, že žáci budou schopni zvládnout danou situaci a nakoupit, co potřebují, přičemž nebudeme brát přílišný zřetel na to, kolik gramatických chyb dítě udělalo nebo zda si muselo některý výraz vyhledat ve slovníku, dáme těmto žákům možnost obstát mnohem lépe.

⁷⁰ ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. str. 161

⁷¹ ztráta řeči způsobená organickým poškozením mozku

⁷² ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. str. 70

⁷³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. str. 165

Gramatika

I v gramatice by měli být žáci vyučováni především audiovizuální nebo audioorální metodou, která by měla mít přednost před klasickou gramaticko-překládovou. Mělo by se vycházet z příkladů, a ne z pravidel. Už samo zapamatování si pravidla může pro některé děti představovat velmi těžce splnitelný úkol a možnost následné aplikace takového pravidla není příliš velká. Ovšem uspořádání osvojovaných gramatických pravidel by též nemělo postrádat systém.⁷⁴ I když žák vychází z příkladů a dává si je do souvislosti například s konkrétními situacemi, měl by se v nich dobře orientovat.

Zde bych považovala za důležitou práci s volným překladem. Když se žák snaží přeložit cizojazyčnou větu přesně, spíše ho významy jednotlivých slov mohou zmást, než když může jen svými slovy vyjádřit obsah sdělení. Některé gramatické struktury jsou velmi odlišné. V takovém případě není dobré vysvětlovat je na základě češtiny. Významy jednotlivých slov si může žák procvičit v jiné, třeba následující aktivitě.

Janíková v publikaci *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* uvádí několik doporučení:⁷⁵

- „ – při vysvětlování mluvnických pravidel co nejvíce využívat induktivní metody (začínat příkladem, pravidlo uvést později);
- osvojování gramatických jevů jako lexikálních jednotek;
- využívání systémového pojetí;
- při probírání nové látky se důsledně zaměřovat na jeden nový jev;
- prezentovat gramatiku ve smysluplném kontextu;
- uplatňování principu názornosti (vizualizace);
- posílení motivace pomocí jazykových her a aktivit spojených s pohybem;
- zařazování prvků multisenzorického přístupu;
- vytváření doplňkových cvičení a pracovních listů podle individuálních potřeb žáků;

⁷⁴ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 27

⁷⁵ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 32

- obezřetné zacházení s překladem;
- důsledné a časté opakování každého jevu v nejrůznějších cvičeních a situačních kontextech;
- upřednostňování ústních cvičení;
- zařazování převážně doplňovacích typů cvičení a mezerovitých textů u písemných cvičení;
- v určitých fázích velká míra tolerance gramatických chyb (opravování pouze v případě, narušují-li smysl výpovědi;
- vytváření a efektivní využívání gramatických přehledů a tabulek;
- odbourávání obav z gramatiky.“

Především je důležité odbourat obavu učitele z nových vyučovacích metod. Učitel by se neměl bát vyrábění různých pomůcek ani neustálého opakování. Jde sice o časově náročnou záležitost, ale pakliže má větší účinek na pozornost, zapamatování a fixaci poznatků, může naopak i čas ušetřit. Sám učitel by měl mít v učivu od začátku systém. Ing. Rýdlová doporučuje umožnit žákům přehled o tom, co mají zvládnout. Například na začátku rozdat plán dovedností na měsíc nebo na určitou lekci (neměl by být příliš obsáhlý, aby neměl stresující účinek, lépe je rozdělit látku na menší celky) a žáci si pak mají možnost odškrtnout, co už umí. V tom případě je dobré používat barevné odlišení. Například žlutou barvou označit látku, se kterou se již setkali, a následně červenou, když už ji zvládli, což posoudí učitel. Žáci tak mají přehled o svých schopnostech, a zároveň tak získají vědomí, že již něco umějí.

Gramatika španělštiny je podobně náročná jako gramatika jiných jazyků. Na jedné straně se ve španělštině setkáme například s mnoha slovesnými časy, odlišným postavením adjektiv než v češtině, se slovesným způsobem, který čeština nezná, na straně druhé nalezneme poměrně snadno pochopitelnou morfologii, pouze dva rody podstatných jmen a mnohé podobnosti s češtinou. Pro žáky s poruchou učení je však problém zvládnout i méně složité věci, jako například rody podstatných jmen. Obtíže jim samozřejmě budou činit všechny gramatické jevy, které jsou od češtiny odlišné.

Slovní zásoba

Zásadním problémem při osvojování slovní zásoby jsou poruchy krátkodobé paměti. Tyto poruchy se u dětí se specifickými poruchami učení vyskytují zejména ve sluchové oblasti. Dítě si zapamatuje lépe optické vjemy než akustické.⁷⁶ Častým problémem bývá rod podstatných jmen, která jsou odlišného rodu v mateřském jazyce.

Zde opět uvádíme některá doporučení Doc. Janíkové:⁷⁷

- důsledné uplatňování principu názornosti;
- využívat výsledků psycholingvistických výzkumů (př. zohlednění emocí apod.);
- multisenzorický přístup;
- využívat motivační prvky (lexikální hry,...);
- zakotvení lexikálních jevů ve smysluplných kontextech;
- dostatečné a důkladné procvičování a opakování;
- pravidlo slyším – opakuji – vidím – opakuji;
- využívání učebních pomůcek a didaktické techniky;
- vybírání lexikálního minima;
- upřednostňování ústních cvičení;
- převážně ústní zkoušení, při písemném oddělit známku za pravopis;
- nevyžadování zápisu nových slovíček do slovníků v příkladových větách.

Často se doporučuje vytvořit si na slovní zásobu kartotéku. Jsem přesvědčena, že kartotéky mohou dětem v učení slovíček velmi pomoci, pokud splníme některé podmínky. Musíme vždy zkontrolovat, zda je slovíčko napsáno správně. Ideální je, když kartotéku vytváří rodič nebo učitel čitelným písmem. Abychom do této práce zapojili také děti, mohli bychom vytvořit kartičky dostatečně veliké, aby se na ně vešel i obrázek, který může namalovat samo dítě. Dobré je též používat barvy a odlišovat jimi například slovní druhy, rody podstatných jmen a podobně. Zdá se mi to jako dobrý předpoklad pro

⁷⁶ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 50

⁷⁷ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 50

to, aby učení bylo pro dítě alespoň příjemné, pokud ne zábavné. Člověk se přece rád probírá hezkými barevnými věcmi.

Slovní zásoba španělštiny není extrémně náročná. Ve většině případů nejsou výrazy příliš složité ani příliš dlouhé. Určitému množství slov žáci porozumí snadněji, protože se s nimi již pravděpodobně setkali jako s cizím slovem v češtině nebo s jejich anglickou podobou. Je ovšem nutné upozorňovat na možné jazykové interference, například právě s angličtinou, se kterou se většina žáků setkala jako s prvním cizím jazykem. Je sice dobré, naučí-li se žáci pracovat s podobností určitých výrazů v angličtině a ve španělštině avšak ve výrazech jako *dinner* (večeře) a *dinero* (peníze) je třeba udržet od začátku pořádek.

Výslovnost

S výslovností je úzce spjata melodie a tempo řeči. Na problematické výslovnosti se podílejí poruchy sluchového vnímání a obtíže v artikulaci.⁷⁸

Doc Janíková ohledně nácviku výslovnosti doporučuje:⁷⁹

- princip: několikrát slyším, a pak teprve vyslovím;
- v prvních fázích zařazovat identifikační a diskriminační cvičení;
- objeví-li se nedostatky, které nelze odstranit imitací, je třeba problematiku vysvětlit
- multisenzorický přístup;
- zapojování pohybových aktivit;
- využívání pomůcek jako nahrávek, počítačových programů apod.;
- zařazování cvičení s nesmyslnými slovy (logotomy), aby se žáci mohli lépe soustředit na problematický fonetický jev;
- využití básniček, říkanek, písniček, jazykolamů a her;
- přátelská atmosféra zvyšující motivaci;
- citlivé zacházení s chybou, tolerantní hodnocení;
- individuální přístup, vytváření cvičení pro jednotlivé žáky;

⁷⁸ ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. str. 86

⁷⁹ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 61

- zajištění, aby měli žáci poslechová cvičení k učebnici také doma;
- učitelova bezchybná výslovnost.

Pokud jde o výslovnost, není španělština příliš náročný jazyk. Vyskytují se v ní sice určité náročné hlásky, avšak jejich nepřesná výslovnost málokdy mění význam slova. Pozitivně bych hodnotila také její rytmus. Na rozdíl například od angličtiny je španělština velmi dynamická, oproti němčině neobsahuje tolik dlouhých slov. Ke škodě porozumění je množství výslovnostních variant španělštiny, avšak na druhou stranu to znamená, že si dítě může z těchto variant vybrat, která mu nejvíce vyhovuje při mluvení. Například dělá-li žákovi potíže výslovnost interdentály [θ] má možnost podle jiné varianty vyslovovat [s]. Při porozumění by žáci mohli mít problém též s tempem řeči. Dalo by se říci, že španělština je velmi rychlý jazyk. Avšak co se týče vlastního projevu, každý si tempo své řeči určuje sám podle svých schopností.

Pravopis

Potíže s pravopisem bývají většinou identifikovány už v rámci mateřského jazyka. Není ale pravidlem, že u dětí, majících obtíže v českém pravopisu, se tyto obtíže nutně objeví i v cizím jazyce. Záleží na výsledcích přecházející reedukace a na způsobu výuky cizího jazyka. Pro žáky bývá velice náročné soustředit se zároveň na grafickou i obsahovou stránku. Častými chybami bývá, že píší, jak slyší. Kvalita psaného textu bývá lepší, píše-li žák doma, kde nepodléhá časovému stresu.⁸⁰

Doporučení Doc. Janíkové při nácviu pravopisu:⁸¹

- psaný projev je druhotný, důležitější je ústní projev;
- zařazování velmi krátkých cvičení, následujících až po ústním zvládnutí látky;
- upřednostňování doplňovacích cvičení a mezerovitých textů;
- omezit využívání diktátu, diktát v klasické podobě vyžívat jen po pečlivém zvážení;
- rozvíjení návyku vlastní kontroly;

⁸⁰ Ibid. str. 68

⁸¹ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 70

- individuální přístup ;
- obezřetné zacházení s chybou;
- využívání cvičení, kde je rozvíjena grafomotorika;
- upevňování vztahu mezi grafémem a fonémem;
- využívání alternativních metod;
- při hodnocení se zaměřit na ústní projev.

Pravopisu by se měla věnovat pozornost hned při osvojování výrazů. Nejlepší na to bude některý multisenzoriální přístup, aby se dítě sice učilo dané slovíčko používat ústně, ale mohlo jej zároveň vidět napsané. Písemná forma při tom dítě nestresuje, je pro něj pouze jedním z prostředků vedle poslechu a názorné ukázky, přesto ji alespoň nějakým způsobem vnímá.

Pravopis španělštiny ve srovnání s pravopisem anglickým či německým, s nimiž se žáci pravděpodobně již setkali, není tak obtížný. Jeho pravidla jsou s určitými výjimkami pevná. I přesto je ovšem ideální, učí-li se žáci nová slova či tvary zároveň v jejich psané i mluvené podobě na principu multisenzoriálního přístupu. Žáci tak mohou vnímat slovo ve všech jeho podobách.

Poslech s porozuměním

Poslech s porozuměním je řečová dovednost úzce spjatá s výslovností a vlastním mluveným projevem. Bez porozumění partnerovi nemůže dojít ke komunikaci, proto by se jeho cvičení nemělo podceňovat. V hodinách může jít o poslech globální, v němž jde o zachycení pouze hlavní myšlenky, nikoliv o porozumění všemu, dále poslech selektivní, kdy žáci prokazují porozumění vybraným informacím z textu a konečně poslech intenzivní, při kterém žáci prokazují porozumění detailním informacím.⁸²

Doporučení Doc. Janíkové pro rozvoj poslechu s porozuměním:⁸³

- používání cizího jazyka ve výuce;
- dodržování postupu slyším – (vidím) – opakuji;

⁸² JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 81

⁸³ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 81

- využívání dostatečného množství vizuálních podpor;
- zařazování prvků posilujících schopnost koncentrace;
- upřednostňování neverbálních typů cvičení pro kontrolu porozumění (př. fyzická reakce);
- zařazování typů cvičení, která zohledňují strategie poslechu s porozuměním (poslech globální, selektivní a intenzivní);
- posilování sluchové paměti učením písniček, básniček apod.

U poslechu bych zdůraznila zásadu pustit poslech vždy ještě jednou po jeho zpracování a zodpovězení otázek. Je důležité, aby si žáci mohli ověřit, že žádané informace se v textu opravdu vyskytovaly, je pro ně snadnější je zachytit. Není na škodu zastavit se u problematických míst, upozornit na ně. Za velmi důležitý považuji nácvik poslechu s překladem, například u počítačových programů, kde má dítě napsané, co slyší (i s překladem), obzvláště, může-li si psanou formu „schovat“, jak je to možné například v programu Jazyky bez bariér.⁸⁴ Porozumění slyšenému slovu bude v případě španělštiny patrně největším problémem. Španělští mluvčí se vyznačují velice rychlým tempem řeči a zpravidla nebývají příliš schopni své tempo upravit. Proto je radno velmi dbát na nácvik poslechu jednotlivých slov a vět, které jsou základem porozumění celé promluvě.

Čtení s porozuměním

K této dovednosti je potřebná integrace vizuálních a zvukových vjemů. Každé naučené slovo je uloženo ve vizuální paměti. Při pohledu na známé slovo se dítěti vybaví jeho podoba a může ho přečíst. Děti se specifickými poruchami učení mají problémy s přiřazením odpovídající hlásky určitému písmenku, přehazováním písmen ve slově, tempem, porozuměním textu.⁸⁵

Doporučení Doc. Janíkové pro rozvoj čtení s porozuměním v cizím jazyce:⁸⁶

- výběr textu by měl odpovídat zájmům a čtecím dovednostem dětí;
- nácvik spojit s hlasitým čtením;

⁸⁴ autorkou programu je Ing. Rýdlová, info na <www.jazyky-bez-barier.cz>

⁸⁵ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 88

⁸⁶ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 88

- při čtení posílit vizuální a auditivní vnímání;
- nenechávat číst dlouhé texty;
- důsledně sledovat, zda dítě textu porozumělo.

Mluvený projev

Hlavním problémem mluveného projevu dětí s poruchami učení jsou potíže s krátkodobou pamětí. Zpožďuje se u nich schopnost tvořit slova a věty, verbálně se vyjadřovat. Mluví raději v naučených frázích a mají obavy z volnějšího projevu. Zde je potřebné výraznější zapojení neverbálních vyjadřovacích prostředků, zvyšování žákovy sebedůvěry a posilování sociální kompetence žáků.⁸⁷

Doporučení Doc Janíkové pro rozvoj mluveného projevu:⁸⁸

- co nejčastější používání cizího jazyka ve výuce;
- používání cizího jazyka v běžných situacích ve třídě (pokyny, omluvy apod.);
- zařazování básniček, jazykolamů;
- předříkávání a opakování delších slov nebo textů;
- využívání obrázků jako paměťové podpory pro mluvený projev;
- vytváření komunikativních situací;
- zařazování her, prvků dramatické výchovy, hraní rolí;
- zařazování neverbálních vyjadřovacích prostředků;
- poskytnutí dostatečného časového prostoru pro formulaci žakových výpovědí;
- citlivý přístup k opravě chyb.

Jsem toho názoru, že při osvojování jazyka je velmi dobré, když děti zjistí, že tímto způsobem opravdu mohou komunikovat. Jazyk by pro ně neměl představovat jen nějaký systém, ale měly by zjistit, že jeho použití znamená opravdovou komunikaci. Za ideální bychom mohli považovat vzít žáky na malý výlet do zahraničí, aby zjistili, že když si v obchodě naučenou větou řeknou o zmrzlinu, opravdu ji dostanou. Stejný účinek

⁸⁷ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 96

⁸⁸ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 96

by mohla mít návštěva třídy rodilým mluvčím, který nemluví česky. Podstatné též je, aby se žáci v případě neporozumění naučili toto neporozumění vyjádřit, zeptat se znovu a nestydět se za to.

Španělština klade na mluvený projev poměrně vysoké nároky. Je to dáno především jejím tempem a s ním souvisejícím vázáním slov. Při kontaktu s nahrávkou či rodilým mluvčím žáci snadno zjistí, že jejich projev neodpovídá standardu. Zpočátku je dobré nechat žáky mluvit v krátkých větách, které jsou schopni vyslovovat plynule. Vhodné je rovněž využití nahrávek řečového projevu žáků kvůli možnosti autokorekce.

Psaný projev

Problematika psaného projevu nebývá jen otázkou pravopisu, ale celkové schopnosti písemně se vyjádřit. Žáci většinou již kvůli zkušenostem z mateřského jazyka nebývají ke psaní dostatečně motivováni. Motivaci ke psaní může zvýšit, když nevěnujeme příliš pozornosti chybám.⁸⁹

Doporučení Doc. Janíkové pro nácvik a rozvoj psaného projevu:⁹⁰

- zvýšení motivace žáků;
- odbourávání obav z psaného projevu;
- vytváření krátkých textů;
- využívání metod kreativního psaní;
- poskytování více času na vypracování;
- zařazování žákům blízkých témat;
- dle možností větší využívání PC;
- využívání verbálního hodnocení.

Psané úlohy bude lépe zadávat jako domácí úkol. Dítě se tak nestresuje nedostatkem času, a zároveň má možnost dohledat si potřebná slovíčka nebo pravidla. Vpodstatě tak žák vykoná kvalitnější práci, než by zvládnul ve škole. Ovšem dobré by též

⁸⁹ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 103

⁹⁰ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 103

bylo od žáků zjistit, kolik času žáci domácí práci věnovali, a mít o tom přehled, abychom je zbytečně nepřetěžovali.

Společným doporučením pro všechny oblasti jazykové výuky je vést žáky k reflexi svého učení. Žákům pomůže, když si uvědomí, proč co ve škole dělají, když přemýšlí nad důvodem svých chyb. Děti by měly odbourat stud za chyby, brát je jako neoddělitelnou součást procesu učení. Žáci by též měli mít co největší podíl na průběhu hodiny, měli by mít možnost ovlivnit tempo, klást kdykoliv otázky, aniž by si připadali hloupí nebo že zdržují hodinu, a pokud možno si vybrat vlastní učební styl. Zároveň by si děti měly být vědomy své odpovědnosti za své vlastní vědomosti. Žáci by měli sami dospět k tomu, co jim nejde, a který styl učení jim nejvíce vyhovuje. Je také vhodné, aby si žáci sami dělali vlastní gramatické přehledy.⁹¹

Dát dětem možnost klást otázky a spolupodílet se na hodině neznamena jen poskytnutí prostoru, prostého oznámení, že to mohou dělat. Je třeba k tomu vést děti od první třídy. V pozdějším věku se obava z projevu a strach z chyby odbourává velmi těžce. Přitom obzvláště pro studium jazyka je jistá bezprostřednost a odvaha projevit se velmi podstatná. Nezřídka se ve svých kurzech setkávám s dospělými, kteří si ve škole odvykli svobodnému projevu a mají problém vytvořit nepředepsanou větu, natož se svobodně rozhovořit. Dokonce se stává, že musím takovému studentovi pomoci vymyslet, co by patrně chtěl říci.

Pozastavme se nyní u častého doporučení nevěnovat přílišnou pozornost chybám. V ústním projevu bychom to mohli považovat za možné, avšak v projevu písemném je lépe všechny pravopisné chyby opravit, aby si snad žáci nemysleli, že je to tak správně. Navíc opravené slovo si snáze vizuálně zapamatují. Samozřejmě u formulací máme mnohem větší prostor. Můžeme uznat kterékoliv přijatelné a srozumitelné vyjádření, přičemž se zdržíme komentářů, že jinak řečeno by to bylo lepší. Učit se hotové fráze je dobré u slovních spojení, která jsou ustálená a odlišná od mateřštiny, avšak v ostatním je lépe naopak přizpůsobovat cizí jazyk mluvě dítěte a hledat pro něj vhodné výrazy, protože ani česky přece nemluvíme každý stejně.

⁹¹ JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. str. 33

Pokud jde o přístup k žákům a průběhu vyučování, všeobecně panuje názor, že by se žáci se specifickými poruchami učení nemuseli cítit tolik odlišní. Postupy volené při výuce těchto dětí mohou být vhodné i pro ostatní žáky. Obecné zásady jako je pozitivně laděné a nestresující klima třídy, názornost, či dostatečně pomalé, vyhovující tempo potřebují při práci všichni. Obzvláště ve výuce jazyka může všelijaké zpestřování hodiny hrami, názorná fixace slovíček, multisenzoriální přístup či nácvik jednání v konkrétních situacích ostatním žákům jen prospět.

Vedle zájmu, pochopení a snahy je pro pedagoga pracujícího se žáky se specifickými poruchami učení nepostradatelnou vlastností trpělivost.

„Učitel, který pracuje s dětmi s dyslexií, se musí smířit se skutečností, že jeho výsledky nebudou tak pozitivní jako v běžné, nebo dokonce jazykové třídě.“⁹²

⁹² ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. str. 69

4. Program Jazyky bez bariér

V této kapitole si představíme multisenzoriální počítačový program na výuku cizího jazyka. Jmenuje se Jazyky bez bariér a jeho autorkou je Ing. Dagmar Rýdlová. Popíšeme si, jak tento program funguje, rozebereme jeho jednotlivé funkce. Pro lepší přehlednost a srozumitelnost popis programu doplníme grafickými zobrazeními částí programu. Podáme určitý návod, jak daný program používat a uvedeme možnosti jeho využití doma i ve škole. Multisenzoriální počítačové programy jsou nejčastěji doporučovanou pomůckou pro žáky a studenty trpící specifickými poruchami učení. Jedná se o pomůcku technicky nejvíce rozvinutou, jednoduše ovladatelnou a využívající všech smyslů. Program Jazyky bez bariér je pro tuto práci vybrán především kvůli možnosti naplnit libovolný obsah.

4.1. Popis programu

Program Jazyky bez bariér je: „Program zahrnující běžné i speciální výukové metody pro většinovou populaci i pro menšinu s dyslexií. Je koncipován pro evropskou jazykovou rozmanitost a umožňuje mimo jiné snadnou výměnu obsahu např. prostřednictvím elektronické pošty. Velkou výhodou Jazyků bez bariér je možnost vkládat do výukového programu jakoukoliv látku - původní učivo nebo již hotové učebnice. Program tak může sloužit jednak jako tvůrčí nástroj umožňující výuku jazyků aktivním zábavným způsobem a dále jako užitečná pomůcka doplňující a rozšiřující možnosti klasické učebnice.“⁹³

Program vytvořila ing. Dagmar Rýdlová, která je sama dyslektičkou a dlouhodobě se zabývá tvorbou různých jazykových pomůcek pro děti s poruchami učení.

První verze programu vznikla v roce 2004, měla jiné grafické zpracování a obsahovala jen dvě metodické hry. Současná verze nabízí využití pro více jazyků a metodické hry obsahuje čtyři.

⁹³ *Jazyky bez bariér*, [online] c2004, [cit. 02.12.2007], Dostupné na: <www.jazyky-bez-bariér.cz>

Program je určen pro celkovou populaci, nemusí se tedy týkat pouze žáků s poruchami učení. Řadí se mezi prostředky bezbariérové výuky. Ta je realizovaná prostřednictvím multimediálního jazykového programu, který svou formou a zpracováním kompenzuje deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání, typické pro populaci s poruchami učení. V porovnání s učebnicí je též vhodnější pro žáky s problémy v udržení pozornosti. Jazyk je v něm zpracovaný v mluvené i psané formě. Mluvená forma jazyka se v hotové náplni programu omezuje na poslech. Při spoluúčasti žáků na vytváření cvičení ovšem umožňuje i autokorekci vlastního řečového projevu v rámci správné výslovnosti.⁹⁴

Program podporuje zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu a zajišťuje zrakovou, sluchovou a významovou koordinaci.

Věta je v programu zobrazena ve španělské i české podobě, případně je uveden přepis její výslovnosti. Pro žáka s poruchou učení je velmi důležité vnímat větu co nejvíce způsoby. Když například neporozumí jednomu slovu, ztrácí význam celé věty, následně celého článku a kontextu. To je pro něj velmi stresující. A přitom nepochopení významu slova může být u žáka s poruchou učení způsobeno pouhým špatným zrakovým vnímáním daného slova. Stejně potíže působí i nedostatečné sluchové vnímání, ne zcela správně fungující fonemická diferenciaci. Proto je náplň programu prezentována též ve španělské i české zvukové podobě.

Program tak žákovi poskytuje jistý pocit bezpečí při práci se slovy a větami. I když má s něčím potíže, nemusí být nervózní, protože program mu kdykoliv napoví, zopakuje mu větu kolikrát bude potřebovat. Pocit bezpečí poskytuje i kdykoliv dobře dostupný český překlad. A to je právě to, na co učitelé v běžné výuce nemají a ani nemohou mít čas.

Náplň programu

Program může prezentovat učivo z klasických učebnic, ale je možné v něm navíc vytvářet různé projekty, jejichž autory mohou být pedagogové, ale i sami žáci. Jak jsem se již zmínila, tyto projekty se mohou stát naplněním některých klíčových kompetencí, mají motivační charakter a mohou naplňovat i rozměr mezipředmětových vztahů. Projekty se budeme ještě zabývat později.

⁹⁴ Též nabízí srovnání vlastní výslovnosti s řečovým projevem ostatních žáků.

Program je též možné využít čistě pro osobní potřebu každého žáka. Běžný žák může mít v programu například zpracované jen učivo, které mu dělá potíže, například jen slovní zásobu obtížnou na zapamatování.

Většina počítačových programů na výuku jazyka má předem daný obsah, a tudíž bývá nekompatibilní se základním výukovým materiálem. V tomto tvoří program Jazyky bez bariér výjimku. Je možné ho naplnit jakýmkoliv výukovým obsahem. Pojetí záleží na pedagogovi. Například se může jednat o doplňující materiál k některé z učebnic, který je buď rozšiřujícího nebo naopak výběrového charakteru pro fixaci základních vědomostí z dané lekce. Míra zapojení žáků, případně rodičů do tvorby náplně programu je také otázkou rozhodnutí učitele.

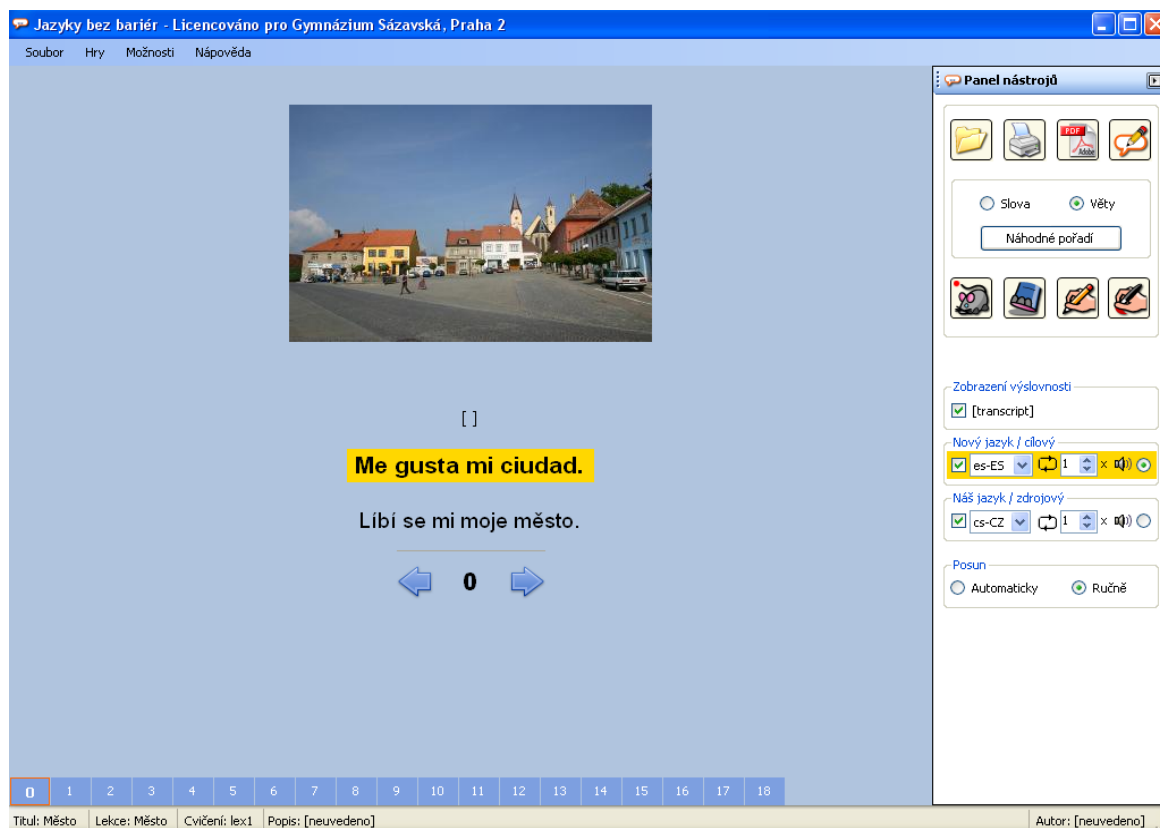
Popis programu

Program Jazyky bez bariér se vyvíjí. Momentálně existuje jeho druhá upravená verze. Já jsem měla možnost pracovat s oběma verzemi. Avšak v této práci se budeme zabývat pouze verzí novou, která má různá vylepšení a oproti verzi předchozí jí nechybí žádná funkce ani výhoda.

V zásadě je program tvořen dvěma hlavními částmi, prohlížečem a plničem. My si zde popíšeme obě dvě části. Prohlížeč nás bude zajímat především z hlediska poruch učení, popíšeme tudíž jeho grafické zpracování, snadnou ovladatelnost a výukový efekt programu. U plniče nás bude především zajímat náročnost na ovládání, časové nároky na vkládání učiva a jeho možnosti využití ze strany pedagoga.

Prohlížeč

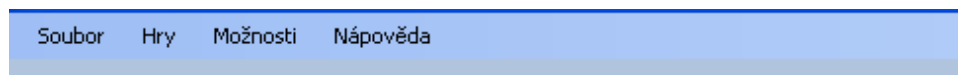
Graficky je program velmi střízlivý a nekomplikuje tak zrakové vnímání probíraného učiva. Stejně tak nekomplikuje vnímání sluchové, neboť zde nejsou přítomny žádné doplňkové zvukové efekty.



Okno programu je děleno na dvě části. Jednu tvoří modrá plocha, na které najdeme větu či slovo z probírané látky, obrázek a dvě úzké vodorovné lišty, pomocí kterých je možno se pohybovat v lekcích a cvičeních. Druhou částí je svislý panel nástrojů bílé barvy, na kterém volíme nastavení způsobu práce programu.

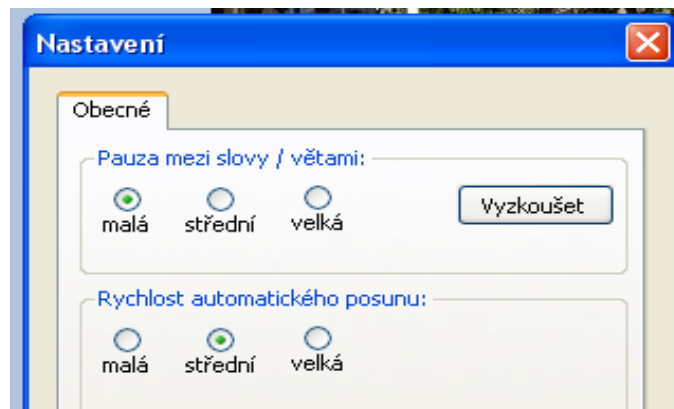
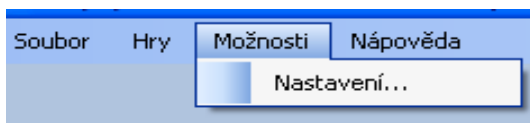
Postupně si probereme jednotlivé funkce, které program nabízí.

Nejprve se uživatel bude zabývat horní světle modrou lištou, kde si otevře požadovaný soubor.



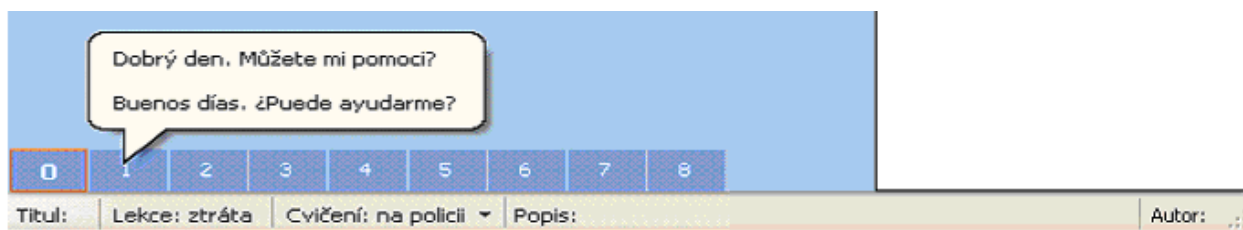
Soubory jsou uloženy v počítači běžným způsobem, jejich počet tudíž není omezen, jako tomu bylo v předchozí verzi programu. Dále zde jsou možnosti výběru her, o kterých se zmíníme v rámci bílého panelu nástrojů. Na této liště se objevují pro případ, že by uživatele panel nástrojů vizuálně rušil a chtěl si jej skrýt.⁹⁵ Následují možnosti nastavení parametrů pro poslech a posun.

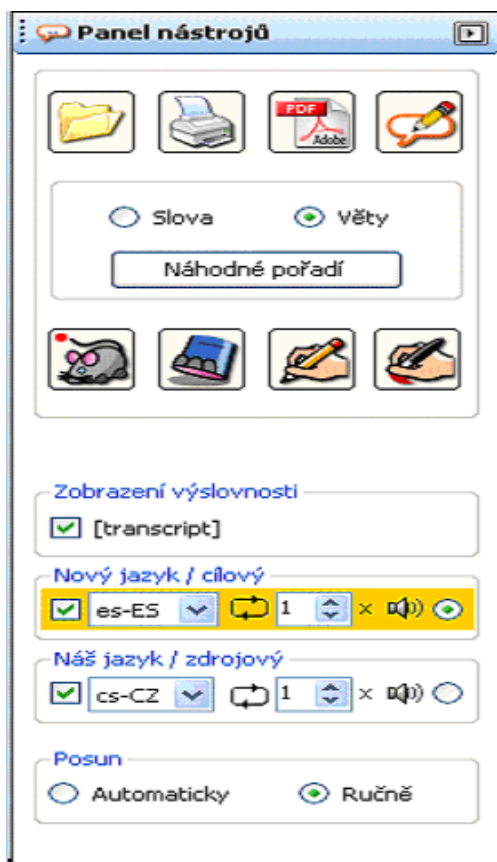
⁹⁵ Toto je opět nové proti předchozí verzi. Některým žákům vyhovuje mít panel přehledný a široký, jiné ruší ve zrakovém vnímání, proto je zde možnost mít celou obrazovku modrou.



Pod nápovědou jsou uloženy odkazy na internetové stránky, kam se uživatel může obrátit.





Dolní vodorovná lišta zobrazuje strukturu vybraného souboru a umožňuje nám provádět výběr jednotlivých lekcí a cvičení, které jsou v souboru obsaženy. Nad ní vidíme čísla jednotlivých vět či výrazů. Práci s čísly si můžeme usnadnit přiblížením kurzoru k číslu, u kterého se nám tak objeví daná věta.





Nyní se dostáváme k bílému panelu nástrojů na pravé straně okna.

Případá-li uživateli panel na obrazovce příliš velký nebo rušivý, je možné ho kliknutím na šipku skrýt a později opět zobrazit.

Následují čtyři ikony, z nichž první  otevře soubor, se kterým chce uživatel pracovat. Druhá  vytiskne učivo v přehledné formě. Třetí  vytiskne učivo ve formátu PDF.⁹⁶ Poslední ikonka  přepne program do režimu editace.

Dále můžeme označit, jestli se chceme učit věty nebo slova dané lekce. Možnost volby náhodného pořadí zobrazovaných vět či slov je zde proto, že někteří žáci jsou schopni naučit se slova či věty v určitém pořadí, avšak nejsou

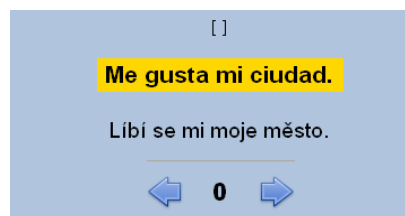
schopni si je vybavit „napřeskáčku“ nebo každou zvlášť. Tomuto problému předejdeme právě procvičováním v náhodném pořadí. Je sice dobré učit se nová slova v souvislostech, ovšem schopnost vybavit si je musí být účinná i v jiném kontextu.

Následující čtyři ikony  označují různé možnosti procvičování pomocí her. Tyto hry popíšeme na závěr kapitoly o prohlížeči.

Fonetický přepis je možné zobrazit či skrýt.



Další část se týká nastavení jazyků. Cílovým jazykem nazýváme jazyk, který se žáci učí, zdrojovým nazýváme jazyk mateřský. Podle toho se nám věta v daném jazyce objeví ve žlutém větším pruhu nebo menším písmem pod ním.

⁹⁶ Ukázky takto vytištěných souborů jsou v příloze.



Všechna slova i věty jsou ozvučeny ve španělské i české verzi. Pro jedince s poruchami učení je velmi náročné uvědomit si hned význam věty, kterou má zpracovat. Českým překladem mu tak ušetříme hodně stresu. Mluvená řeč se spustí kliknutím na obrázek nebo stisknutím mezerníku na klávesnici.

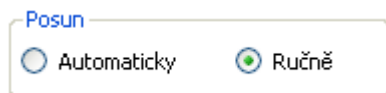
Chce-li uživatel, aby program mluvil nejdříve španělsky a poté česky, označí příslušný reproduktor, v našem případě ve žlutém poli. Chceme-li nejdříve slyšet češtinu,

označíme reproduktor v bílém poli.  

Program také umožňuje nastavit počet opakování podle aktuální potřeby.



Poslední možnost nastavení se týká posunu. Chceme-li se jen dívat a poslouchat, zvolíme automatický posun.



Jinak se posun provádí kliknutím na jednu z šipek, které se nachází pod větou. Šipka doprava slouží k posunu na následující větu, šipka doleva vrací zpátky. Posun lze též provádět pomocí klávesnice, a sice písmeny B a N. Ta jsou na klávesnici umístěna vedle sebe, jejich ovládání je tedy pohodlné. Písmeno N znamená následující neboli *next*, B znamená bylo neboli *back*. Pro španělštinu by N mohlo znamenat *nuevo*, B by mohlo znamenat *bajar* ve smyslu sestoupit na nižší číslo. Bohužel to ale není tak výstižné.

Hry

Na závěr si popíšeme možnosti her. Každou z nich lze aplikovat jak na slova tak na věty.

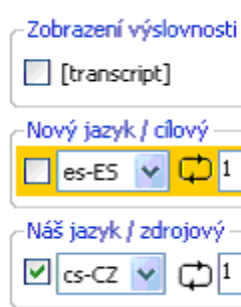


Slova a věty prozkoumej

Hru si vybereme kliknutím na obrázek myšky, u které se tak objeví červený puntík. Na panelu nástrojů pak vybereme, zda budeme prozkoumávat slova či věty.

Jednotlivá slova a věty se objevují uprostřed modrého okna jako při prohlížení. Nad větami se objeví příslušný obrázek. Ke slovům nelze obrázky vkládat, objeví se nad nimi pouze bublina, na niž se kliká pro spuštění zvuku. Důvodem je, že řadu slov nelze pomocí obrázku vyjádřit a uvádět některá slova s obrázkem a jiná bez něj by nebylo žádoucí z hlediska motivace.⁹⁷ Čísla jednotlivých slov či vět vidíme dole v řadě, přiblížením kurzoru nám program napoví, co se pod daným číslem skrývá. Jednotlivé výrazy jsou uváděny ve třech řádcích. V horním se nachází přepis výslovnosti⁹⁸. Prostřední řádek patří slovu v jazyce, který se učíme a ve spodním řádku nalezneme překlad.

Každou z těchto podob slova či věty můžeme kliknutím skrýt a opětovným kliknutím jej znovu zobrazit. To slouží k procvičování slov či vět, přitom se žák učí slovo nebo větu správně vidět a zapamatovat si je vizuálně. Skrýt jednotlivé formy slova či věty lze i centrálně, na ovládacím panelu vpravo.



Zelená značka u dané formy znamená, že se tato zobrazí. Na obrázku uvádíme příklad, kdy jsou španělská forma i přepis skryty, při posunu se prvotně objeví pouze česká forma slova či věty.

Zde se nabízí otázka, proč je v programu uváděn přepis výslovnosti, když je tu možnost kdykoliv pomocí kliknutí na bublinu či obrázek dané slovo či větu slyšet. Pro žáka s poruchami učení je ovšem důležité vidět, co opravdu slyší. Pomáhá mu to kompenzovat jeho deficit v oblasti sluchového vnímání, a především fonetické diferenciaci. Žák je tak schopen později slovům rychleji porozumět i pouhým sluchem. Nicméně necítí-li pedagog potřebu přepis výslovnosti v daném cvičení uvádět, jednoduše ho do programu nenaplní.



Slova a věty boř a tvoř

Věty jsou správná slova ve správném pořadí. Slova jsou správná písmena ve správném pořadí.⁹⁹ Pro zvládnutí správného pořadí slov ve větě či písmen ve slově je hra

⁹⁷ Uživatel by při učení podvědomě preferoval slova s obrázky.

⁹⁸ Nechci jej nazývat fonetickým přepisem, protože pro potřeby programu je to přepis velmi zjednodušený. O této otázce pohovoříme dále.

⁹⁹ konzultace s Ing. Rýdlovou

„Boř a tvoř“ ideální. Hru vybereme kliknutím na ikonu se sloní nohou. Současně označíme, chceme-li pracovat se slovy nebo větami.

Boř a tvoř slova

Ve hře „Boř a tvoř“ skrýváme a necháváme znovu objevit jednotlivá písmena ve slově. Tato hra podporuje zřetelnou analýzu a syntézu. Taková podpora je obzvláště důležitá pro žáky s dyslexií a dysgrafií, kteří trpí těkavými očními mikropohyby při čtení. Ty způsobují obtížné rozpoznávání jednotlivých písmen a jejich pořadí. Ve hře se nejprve klikáním promění všechna písmena ve slově na tečky a vzápětí se klikáním písmena opět ve správném pořadí objevují. Když si žák s poruchou učení takto několikrát dané slovo projde, začnou se mu v paměti vynořovat písmena ve správném pořadí. To je pro něj zásadní, aby si byl schopen osvojit správný tvar slova. Bohužel v případě sluchové analýzy toto není zcela možné, protože není možné slovo přesně rozložit na jednotlivé hlásky.

Boř a tvoř věty

Hra funguje na stejném principu jako hra se slovy. Jednotlivé věty se boří a tvoří po slovech. Ta se klikáním promění v čáry a následně se mění zpátky. Tímto způsobem procvičuje žák slovosled.

Zde by se dalo namítnout, že ve španělštině není slovosled vždy přesně daný, může existovat více variant jedné věty. Osvětlit žákům tento problém záleží na pedagogovi, který má možnost do jednoho cvičení programu naplnit jednu větu vícekrát, pokaždé s jiným slovosledem. Počet různých variant je přece jen omezený, a proto je stejně nutné pořadí slov ve větě fixovat.



Boř a tvoř slova



Boř a tvoř věty



Slova a věty boř a piš

Tuto hru vybereme kliknutím na ikonu s obrázkem tužky. Opět zvolíme práci se slovy nebo s větami.

Boř a piš slova

Hra spočívá v psaní daného slova přes klávesnici. Kliknutím na slovo se toto promění na tečky, jak už to známe ze hry „Boř a tvoř”. V tomto případě ale slovo znovu nezobrazujeme klikáním, což pro žáka znamená jen prohlížení a fixaci, ale píšeme slovo na klávesnici sami. Správná volba jednotlivých písmen se potvrdí slabým cinknutím. Co je v této hře obzvláště důležité, je to, že program neumožní udělat v psaní chybu. Program neakceptuje špatnou volbu písmene. Neozve se cinknutí a písmeno se jednoduše nenapíše, program tak žáka nepustí dál, než zvolí správné písmeno. Pokud žák potřebuje nápovědu, stačí najet kurzorem na příslušnou tečku a písmeno se na chvíli objeví, než kurzor zase odsuneme. Napsat je však žák musí stejně sám. V této hře jsou písmena zobrazena modře, běžně jsou černá. Klávesou Esc lze slovo v případě potřeby najednou rozbít i postavit.



Boř a piš slova



Boř a piš věty

Boř a piš věty

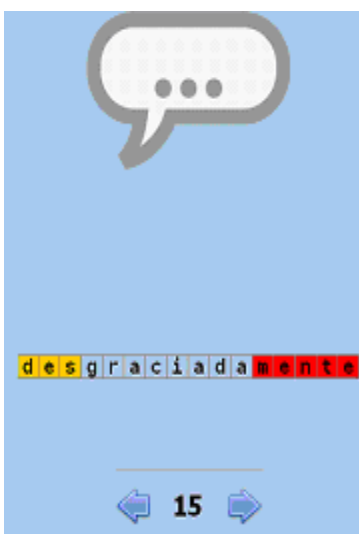
Stejně jako v případě slov, větu rozboříme klikáním myši. Na tečky můžeme proměnit buď všechna slova ve větě, nebo rozboříme nejdříve jen jedno slovo ve větě, napíšeme je, pak rozboříme a napíšeme druhé, a tak dále. Písmena se promění v černé

tečky jako obvykle, mezery se zobrazí jako černé čárky (podtržítko), interpunkční znaménka zůstanou napsaná. I mezery a interpunkční znaménka však musíme na klávesnici napsat. Program opět správné napsání znaku odměňuje slabým cinknutím, špatný znak nedovolí napsat, nelze udělat chybu. Možnost nápovědy pomocí přiblížení kurzoru zůstává. Věty též žák píše modře, zbořit a postavit je lze klávesou Esc.



Slova a věty nabarvi

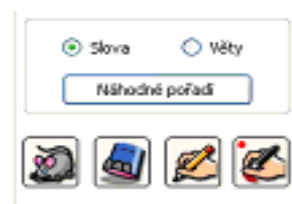
Tuto hru zvolíme pomocí ikonky s rukou držící štětec. Umožňuje nabarvit pozadí jednotlivých písmen ve slovech a větách některou ze škály šestnácti barev. Některým žákům velmi pomůže, zdůrazníme-li tímto způsobem například zdvojení písmen, předponu, slovní základ, koncovku či složený tvar slova. Slovo lze například také barevně dělit na slabiky, to je vhodné kupříkladu pro práci s přízvukem. V případě vět můžeme barevně odlišit jednotlivá slova. Barevné vybarvování udrží snáze roztěkanou pozornost dětí s poruchou učení u daného slova či věty. Barevné označení písmen nelze v programu ukládat, hra slouží k tomu, aby barevně označovali sami žáci. Účelem je, aby se na nenabarvených slovech naučili například rozlišovat jednotlivé koncovky. Chce-li pedagog, aby si žáci mohli nabarvení slov zkontrolovat, nabídne jim nabarvená slova a věty ve vytištěné formě, případně je možné pomocí funkce Print Screen získat je přímo z programu.



Nabarvi slova



Nabarvi věty

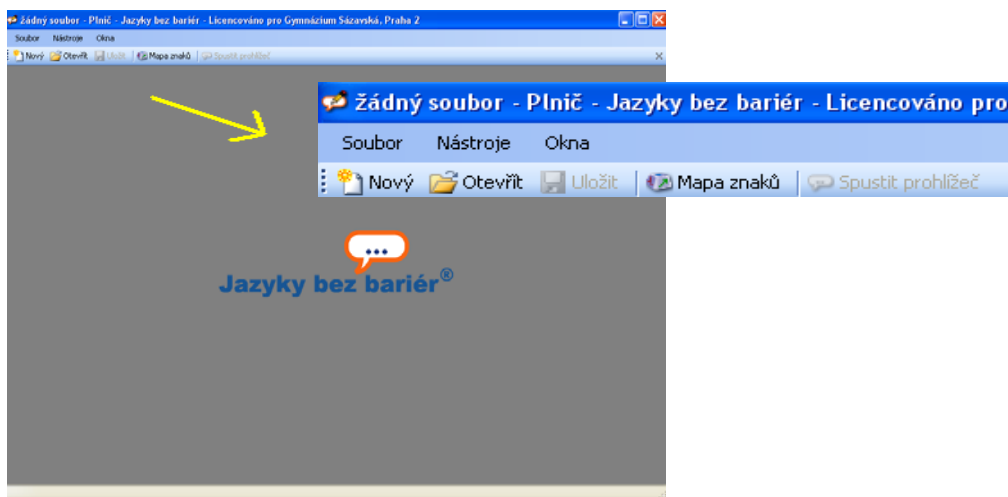


paleta barev

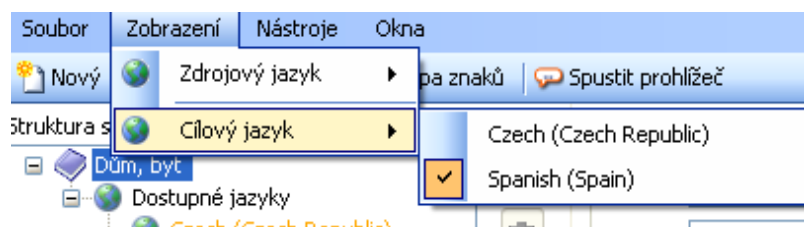
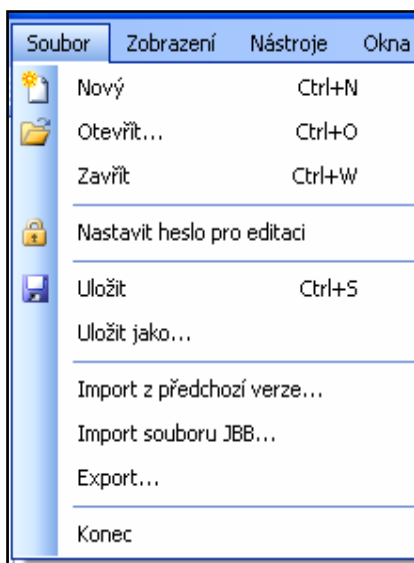
Plnič

Plnič umožňuje vkládání dat do programu. Slouží pedagogovi k vytváření takových lekcí a cvičení, která považuje za vhodná. Pomocí plniče je možné vkládat novou látku v psané, mluvené i obrazové podobě. Žáci nemusí plnič ovládat. Pokud se to ovšem naučí, nabízí se zde další možnosti využití programu v rámci domácí přípravy. Ovládání plniče je celkem snadné, je tedy pravděpodobné, že dnešní, v počítačové technice často velmi zblhlí žáci, se s ním naučí pracovat bez problémů.

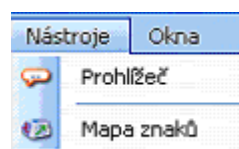
Po spuštění plniče pomocí ikony se zobrazí okno programu Jazyky bez bariér, v němž zvolíme buď vytvoření nového souboru, nebo můžeme otevřít některý již hotový soubor, který chceme upravovat.



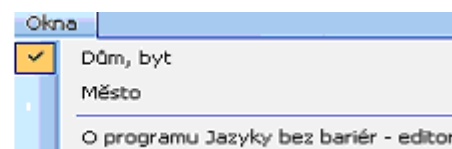
Jednotlivé soubory je možné importovat z předchozí verze programu. Uživatel, jenž používá tento program již déle, v jeho předchozí verzi, může tak své hotové soubory přenést do nové verze, aniž by je musel náročně znovu přepisovat. Export slouží k tomu, že učitel může vybrat (exportovat) určité učivo do souboru, který pak lze vypálit na CD nebo poslat e-mailem jako přílohu. Učivo je možné vybírat dokonce po jednotlivých slovech nebo větách. Soubory je možné zamykat heslem pro editaci, aby do nich nemohl nikdo zasahovat.



zobrazení zdrojového a cílového jazyka



nástroje



okna

Pod zobrazením si vybereme, jaký požadujeme zdrojový a cílový jazyk. Přes nástroje můžeme přejít do prohlížeče či mapy znaků. Tyto akce jsou znovu nastaveny v další liště. Mapa znaků obsahuje speciální symboly, které lze její pomocí vkládat do souboru. Tyto speciální znaky se týkají především přepisu výslovnosti.

Při tvoření nového souboru je nutné ho nejprve pojmenovat a nastavit zdrojový a cílový jazyk.¹⁰⁰ Ostatní údaje není nutné vyplňovat. Po otevření pracovního okna vkládáme nové lekce a cvičení.

Nový soubor - vytvoření nového titulu

Zadejte vlastnosti nového titulu

Název:

Popis:

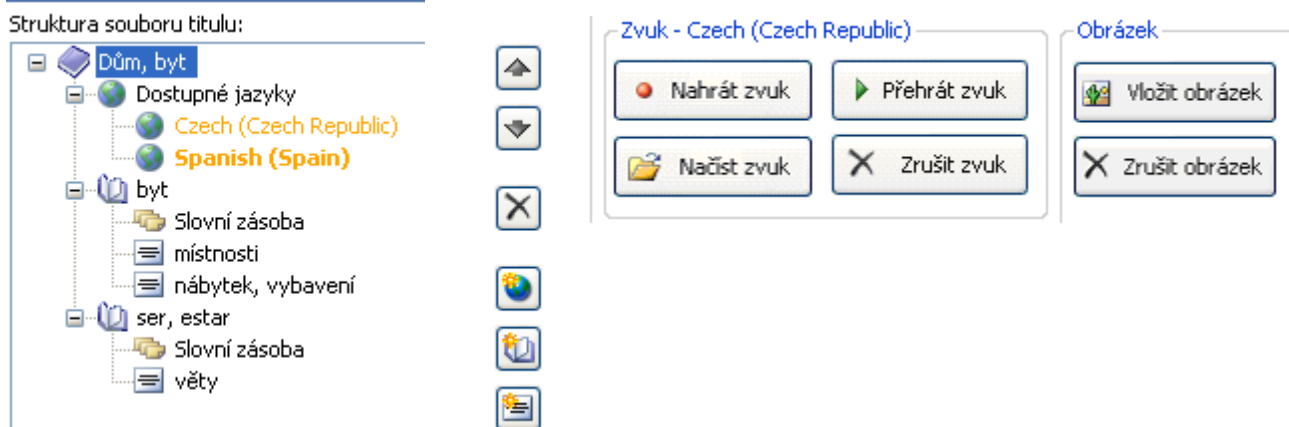
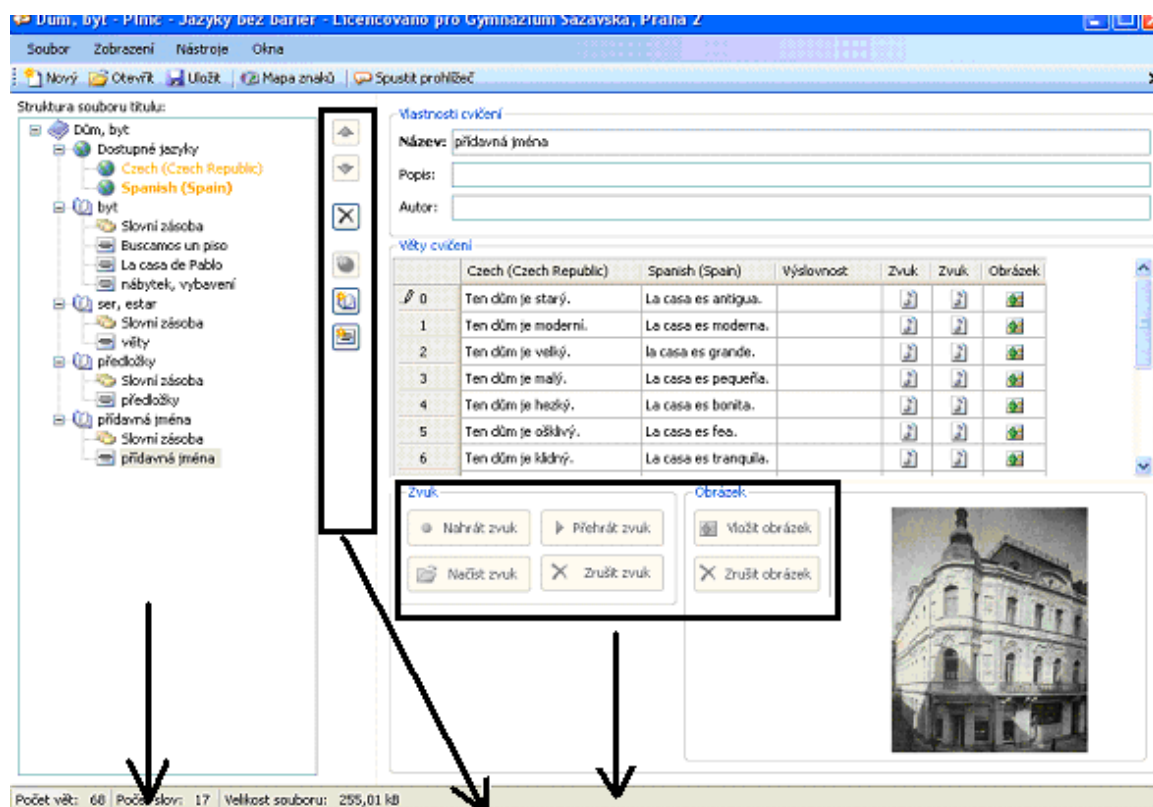
Autor:


Zdrojový / náš jazyk: Czech (Czech Republic) - češtin






Cílový / cizí jazyk: Spanish (Spain) - español (Espa

¹⁰⁰ Jen pro připomenutí, zdrojový jazyk je mateřský jazyk, pro nás čeština, cílový jazyk je ten, který se učíme, tedy španělština.

Takto vypadá okno s rozpracovaným souborem v plniči:



Vlevo vidíme strukturu daného souboru. Jako první vidíme dostupné jazyky, tučným písmem je vyznačen cílový jazyk. Toto nastavení lze změnit kliknutím na daný jazyk, přičemž se nám zobrazí volba, chceme-li ho nastavit jako zdrojový či cílový. Pomocí ikony se zeměkoulí  můžeme přidat další jazyk. Dále přidáváme ponocí

ikonek jednotlivé lekce  a cvičení , včetně jejich názvů, popisů a autorů.¹⁰¹ Každá lekce nabízí prostor pro slovní zásobu a cvičení, který pedagog může a nemusí využít. Počet vkládaných lekcí a cvičení je neomezený. Pořadí lekcí a cvičení můžeme přesouvat pomocí šipek  . Jednotlivé položky lze odstranit pomocí ikony s křížkem .

V centru plniče je přehledná tabulka, která je naplňována konkrétním učivem. Mezi jednotlivými buňkami tabulky se pohybuje klikáním myši či šipkami na klávesnici. Do prvního sloupce vkládáme text ve zdrojovém jazyce, do druhého sloupce v jazyce cílovém. Třetí sloupec nabízí prostor pro přepis výslovnosti. Speciální znaky můžeme vkládat prostřednictvím mapy znaků, o které jsme se již zmiňovali výše.

Následuje sloupec pro vkládání zvuku nejprve ve zdrojovém, poté v cílovém jazyce a poslední sloupec patří obrázkům. Zvuk a obrázky vkládáme pomocí tlačítek pod tabulkou. Označíme nejprve buňku, do které chceme konkrétní zvuk vložit a následně klikneme na Nahrát zvuk. Kliknutím nahrávání spustíme i ukončíme. Pro vkládání zvuku použijeme kterýkoliv běžný mikrofon k počítači. Po nahrání zvuku se v kolonce objeví obrázek notičky. Zvuk si můžeme ihned po nahrání přehrát a zkontrolovat tak jeho kvalitu. Máme-li nějaké zvuky nahrané v počítači ve formátu WAV, můžeme je do souboru načíst.

Obrázky můžeme používat jakékoliv. Lze vkládat například naskenované fotografie či obrázky dětí, dále obrázky stažené z internetu či vytvořené v některém z počítačových programů na malování. Příslušný obrázek k označené větě se automaticky zobrazí v pravém dolním rohu plniče.

Ve spodní části editoru nalezneme stavový řádek, který udává velikost souboru, a také počet slov a vět v něm obsažených.

Počet vět: 47	Počet slov: 17	Velikost souboru: 255,01 kB
---------------	----------------	-----------------------------

Na závěr je vhodné podotknout, že je dobré si soubor s vkládaným materiálem průběžně ukládat.

¹⁰¹ Popis a autora není nutné vyplňovat.

4.2. Využití programu

Abychom mohli využívat program Jazyky bez bariér, je třeba si nejdříve zajistit potřebné technické vybavení.

V první řadě potřebujeme počítač, který by měl být vybaven mikrofonom a reproduktorem pro nahrávání a poslouchání zvuku. Pro pohodlné vkládání obrázků je také vhodné disponovat scannerem, případně digitálním fotoaparátem.

Vyhovující podmínky pro práci s programem musí umožňovat také počítačová učebna školy. Počet počítačů by měl být dostatečný, aby každý žák mohl pracovat samostatně. Také záleží na stáří a funkčnosti počítačů, aby byly schopny program otevřít. Každý počítač by měl disponovat přípojkou na sluchátka, aby se žáci při poslechu vzájemně nerušili. Mikrofon jednotlivé počítače nemusí mít připojen, postačí, když jej bude používat pedagog.

Také je potřeba vzít v úvahu počítačové kompetence žáků a případně jim vysvětlit základní práci s počítačem a jednoduché ovládání programu.

Co se týče domácích podmínek žáků pro práci s programem, je zde opět nutný pouze počítač s reproduktorem či sluchátky. Před započítím práce s programem je vhodné se informovat na domácí vybavenost žáků a v případě její nedostatečnosti zajistit žákům přístup do počítačové učebny i mimo vyučování.

Jak pro žáky, tak pro pedagoga je podmínkou mít na svém počítači nainstalované přepínání na španělskou klávesnici. Pro hru „Boř a piš“ je to nezbytné. Žáci si mohou několik symbolů, které jsou na španělské klávesnici jinak, označit pomocí přelepky či centrofixu.

Program Jazyky bez bariér je k dispozici na internetové adrese <www.jazyky-bez-barier.cz>, kde nalezneme jeho třicetidenní zkušební verzi poskytovanou zdarma.. Na zmíněné internetové stránce nalezneme odkaz vstup do knihovny. Zde se nejprve zaregistrujeme a po vstupu do knihovny nad nabízenými tituly nalezneme odkaz „soubory ke stažení“, pod kterým třicetidenní zkušební verzi nalezneme.

Ve zmiňované knihovně nalezneme množství souborů vytvořených na různá témata a v různých jazycích. Tyto soubory si může uživatel programu Jazyky bez bariér

stáhnout a používat je pro své účely. Soubory v knihovně jsou vždy z ověřených zdrojů a umísťuje je tam sama autorka programu.

Program lze zakoupit ve dvou možných verzích, a sice buď s domácí nebo školní licenci. Domácí verzi zvolí ten, kdo bude s programem pracovat samostatně, případně za pomoci rodičů. Školní licence umožňuje vytvořit žákovskou verzi souborů, do které není možné dále zasahovat, a žáci v ní tudíž nemohou provádět změny.

Jednotlivé obsahy programu je možné exportovat, neboli ukládat je do souborů. Tyto soubory je pak možné žákům předat například na CD, nebo poslat elektronickou poštou jako přílohu.

Domácí verzi programu zvolí i rodiče žáků se SPU, jejichž učitel jazyka program ve svých hodinách nepoužívá. V takovém případě budou obsah naplňovat nejspíše rodiče. Obsah bude tudíž tvořit látka, kterou sám rodič dobře ovládá, ve větším počtu případů bude obsah tvořit látka z učebnice, kterou rodič do programu opíše. Namluvit daný obsah pak může buď opět rodič, či samo dítě. Rodič by měl ovšem zkontrolovat správnost naplněného. Při tomto způsobu používání je program Jbb spíše kompenzační pomůckou čistě pro žáky se SPU, která jim pomáhá v domácí přípravě.

Domácí verze také umožňuje exportování souborů a jejich posílání elektronickou poštou. Rodiče či žáci toho mohou využít ke spolupráci, vědí-li o sobě, či dostanou-li na sebe kontakt například v DYS-centru.

Školní verze programu má na rozdíl od domácí navíc možnost uzamykat soubory pomocí hesla. To slouží pedagogovi k tomu, aby žáci nemohli již dále do souborů zasahovat. Důležité je zmínit možnost spolupráce škol. Žáci či studenti mohou vytvářet různé projekty a soubory, které si pak mohou vzájemně posílat. Stejně tak mohou spolupracovat i jednotliví pedagogové, vědí-li například, že vyučují podle stejné učebnice.

S programem Jazyky bez bariér lze v hodinách cizího jazyka, v našem případě španělštiny, pracovat různými způsoby. Program nám nabízí dostatek možností díky tomu, že nemá předem určený obsah jako mnohé jiné jazykové programy. Samozřejmě náplň programu by měla vždy odpovídat pedagogově plánu pro daný ročník.

Jedním ze základních způsobů práce je využívání programu jako doplňujícího materiálu k učebnici. V tom případě tvoří konkrétní jazyková učebnice základní učební

materiál a náplň programu pak odpovídá dané lekci či probírané látce. Je zde možnost naplnit do programu přímo jazykový materiál z učebnice, který pak mají žáci k dispozici i mimo vyučovací hodinu. Učitel může do programu naplnit též učivo, které se v hodinách probíralo, avšak není přímo obsaženo v textu učebnice. Tento způsob využití většinou předpokládá, že obsah programu bude plnit sám pedagog a následně soubory poskytne žákům jako učební materiál. Mají-li žáci k dispozici počítače doma, může práce s programem tvořit větší část jejich přípravy na hodinu. Takové soubory je dobré exportovat v žákovské verzi, aby studenti nemohli do obsahu zasahovat a měnit ho. Takto naplněný program může být žákům k dispozici například také ve studovně, je-li vybavena alespoň jedním počítačem s možností použití sluchátek.

Prostřednictvím programu Jbb můžeme studenty učit též gramatiku. Ve většině děl o výuce žáků se SPU se doporučuje začít výklad gramatiky od příkladů. Do programu Jbb můžeme naplnit jednotlivé příklady na gramatické jevy a rozdělit je do lekcí a cvičení tak, aby se v nich žáci snadno orientovali. Věty je možné seřadit za sebou v určitém pořadí, a tak je například postavit do kontrastu. Vizuální podpora vhodně zvoleným obrázkem může pomoci k zafixování určitého pravidla.

Další možností práce s programem Jbb je práce s tematickými okruhy. Ta je vhodná například v hodinách konverzace. Do programu je možnost naplnit buď určitou slovní zásobu s obrázky, která se tak lépe pamatuje, nebo určitou konverzační situaci či popis ve větách. Na základě práce s programem pak žáci komunikují na určité téma, nebo sami vytvářejí podobné komunikační situace.

Poslední možností, kterou v této práci rozebereme, je vytváření projektů. Pedagog zadá studentům vybrané téma, o kterém studenti následně vyhledají informace, nejlépe i s obrazovým materiálem, a tyto informace následně zpracují do programu a prezentují třídě. Jednotlivé projekty si mohou žáci mezi sebou posílat. V případě střední školy lze takto například zpracovávat i jednotlivá maturitní témata. Všemi těmito způsoby využití programu ve škole se budeme podrobněji zabývat v kapitole pět.

Ještě se na chvíli pozastavíme u jiných než jazykově výukových efektů, které má program Jazyky bez bariér. Je třeba si všimnout, že to nejsou jen jazykové kompetence, které žáci díky práci s programem získávají či prohlubují. Z klíčových kompetencí, které vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jsou to ještě mnohé

další, jejichž zvládnutí program podporuje.¹⁰² Začneme kompetencí k učení, týkající se toho, že žák má být schopen sám si zvolit učební metody, postupy a prostředky, má se ke studiu stavět aktivně, podílet se na něm. Program Jbb mu umožňuje setkat se s jiným způsobem učení, než vidí ve škole, podporuje jeho samostatnost a schopnost organizace vlastního studia, protože žáci s programem pracují jednotlivě, sami si určují, kdy které cvičení už zvládnou, stejně tak si sami určují tempo práce.

Spolupráce žáků na vytváření obsahu programu během vyučovacích hodin, či jejich skupinová spolupráce na zadaném projektu, pomáhá rozvíjet několik dalších kompetencí: kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní a kompetenci sociální a personální. Tyto všechny kompetence se týkají schopnosti spolupracovat, vyjádřit svůj názor, vyslechnout a uvážit názor druhých, vyhledávat a zpracovávat informace a úspěšně řešit situace problémové.

Stejně jako k vytváření klíčových kompetencí žáků, může program Jbb přispět pedagogovi i k zařazení průřezových témat do výuky. Tato průřezová témata jsou stanovena již zmíněným Rámcovým vzdělávacím programem, který nařizuje jejich zařazení do výuky. Není přesně dáno, ve kterém z předmětů se probírání těchto témat objeví a jakým způsobem je škola do výuky zařadí.¹⁰³ Není tedy důvod, proč by se jich nemohla dotknout též výuka cizího jazyka. Jednotlivé téma je možné zvolit jako téma projektu, který je žákům zadán v programu Jbb. Například multikulturní výchova či environmentální výchova jsou témata vhodná k použití v projektu.

Pro úplnost už jen dodejme, že informační a komunikační technologie tvoří jednu ze vzdělávacích oblastí.¹⁰⁴

Program Jazyky bez bariér tedy nabízí široké možnosti využití, a to jak v domácím studiu, tak i ve škole přímo při vyučování. Je-li program dobře využit, kladně působí současně na jazykové schopnosti žáků, i na jejich další kvality, jako jsou komunikační, počítačové či studijní schopnosti.

¹⁰² Tento názor zazněl i na konferenci Jazyky bez bariér 2007 technika a osobnosti pro efektivní podporu jazykové výuky a komunikace se zaměřením na děti s dyslexií

¹⁰³ ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. str. 28

¹⁰⁴ ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. str. 27

5. Aplikace na španělštinu

V této kapitole rozebereme španělský jazyk jako učební látku, která má být prostřednictvím programu vyučována. Popíšeme si, v čem by mohli mít žáci s poruchami učení se španělštinou problémy a jak lze k překonání těchto potíží použít program Jazyky bez bariér. Rozebereme tedy jednotlivé gramatické jevy španělštiny. Program Jbb se ale používá častěji jinak než pro výuku gramatiky, například pro výuku tematické slovní zásoby nebo jako doplňující materiál k učebnici. V těchto případech se postupuje samozřejmě trochu méně systematicky. Pozornost se zaměří na jevy, které zrovna obsahuje daná lekce, či které používáme při daném rozhovoru. To dobře splňuje doporučení postupovat ve výkladu od jednotlivých příkladů. Zjistí-li však pedagog, že některý jev činí žákům potíže, či usoudí-li předem, že by s něčím žáci potíže mohli mít, má možnost kromě základních slov a vět zařadit do dalšího cvičení několik příkladů na daný gramatický jev, který si tak žáci mohou důkladně prozkoumat. Právě z tohoto důvodu se zde budeme zaměřovat na práci s programem a jednotlivými jevy španělštiny.

5.1. Program Jazyky bez bariér a výuka španělštiny

Nejprve se budeme zabývat výslovností. Při osvojování této dovednosti hraje podstatnou roli fonemický sluch. Žáci s poruchou fonemického sluchu tudíž budou mít s osvojováním výslovnosti jisté potíže. Při učení se výslovnosti jakéhokoliv jazyka je velmi důležitá schopnost nápodoby. Když má tedy žák potíže s rozpoznáním toho, co slyší, není schopen to dále správně reprodukovat. Pro tyto žáky je velmi důležitá možnost dané slovo či větu slyšet, vidět i opakovat, kolikrát budou chtít.

Žáci s poruchami učení mohou mít též problémy s artikulací. Ze španělských hlásek jim patrně největší potíže bude činit hláska [θ] vyslovovaná mezizubně a hláska [ɣ], psaná ll a vyslovovaná palatálně podobně jako slovenské měkké ľ. Španělština ovšem svým množstvím výslovnostních variant umožňuje žákovi vybrat si výslovnost pro něj přijatelnější, například místo interdentaly vyslovovat [s] a ll vyslovovat jako [j].

Důležité je, že v programu mohou žáci vidět, slyšet i opakovat zároveň. To jim poskytuje okamžitou korekci chyb. Podstatný je též fonetický přepis. Žák tak může

opravdu vidět to, co slyší. Jako příklad ze španělštiny uvedeme skupiny písmen ge, gue a güe, jejichž čtení a vyslovování činí potíže i běžným žákům. Skupina ge se totiž čte [xe], gue se vyslovuje [ge] a güe čteme jako [gwe]. Pro žáka je důležité na fonetickém přepisu vidět, že se v poslechu nemýlí, že se „nepřeslechl“. Nabývá tak jistoty, že se například hláska, kterou vidí v základním tvaru napsanou opravdu nevyslovuje. Program Jazyky bez bariér nabízí možnost vkládání speciálních znaků a umožňuje tak vytvořit správnou fonetickou transkripci. Já jsem ale při plnění programu použila přepis zjednodušený na základě češtiny, poněvadž pracujeme-li se začátečníky nebo mladšími žáky, není dobré je zahlcovat složitými pravidly fonetické transkripce.

Přepis výslovnosti není nutné uvádět zcela ve všech cvičeních. Vhodný je ale obzvláště v začátcích, v počátečních cvičeních lekce a u slovní zásoby. Důležitou funkcí programu při nácviu výslovnosti je možnost zvolit počet opakování poslechu.

Vrátíme-li se ještě k výslovnosti ge, gue, a güe, zmiňme ještě jednu přednost programu, a to možnost členit učivo zcela libovolně podle našeho uvážení. Nabízí se nám možnost rozdělit daný problém do několika menších cvičení, která sice tvoří jeden celek, dejme tomu jednu lekci či jeden soubor, avšak žák se může zabývat jednotlivým cvičením, například na výslovnost gue, jak dlouho chce. Až si dostatečně osvojí jeden jev, přejde teprve ke druhému. Zminimalizuje se tak pravděpodobnost, že se mu látka začne plést.

Při osvojování si problematiky španělského přízvuku je pro žáky důležité pochopit jeho důležitost. Významný je například fakt, že přízvuk u sloves může měnit jejich význam. Například *hablo* znamená mluvím a *habló* znamená mluvil. Přízvuk zde tedy mění slovesný čas a osobu. Pro zdůraznění změny významu je v programu užitečné využít obrázků. Pro procvičování přízvuků je ideální hra „Nabarvi“.

Žákům se specifickými poruchami učení bude patrně dělat problémy vázání slov ve španělštině. Zpočátku je lépe nechat žáky spíše slova rozlišovat v poslechu, vázání jejich vlastního mluveného projevu se dostaví spolu s jeho zrychlováním. Pro nácvik rozlišování slov při porozumění mluvenému projevu je dobré zpočátku využít zrakové podpory. Namluvíme do programu text, v lepším případě jej necháme namluvit rodilým mluvčím, a žák má možnost zároveň s poslechem věty vidět, nechat si zopakovat úseky

kterým nerozuměl a je mu tak dodán zároveň zrakový i sluchový vjem. Poté, co si žák nacvičí tuto dovednost, můžeme přejít k poslechu bez zrakové podpory.

Rytmus řeči a větná melodie jsou vázány spíše na hudební sluch než na sluch fonemický. Neměly by tedy dělat žákům se SPU větší problémy. Motivací k nácvičení těchto dovedností může být možnost podílet se na tvorbě programu, namluvit jednotlivé věty do programu.

Rod podstatných jmen dělá žákům se SPU vždy problémy. Ve srovnání s jinými jazyky, se kterými se žáci již patrně setkali, angličtinou či němčinou, bychom španělštinu mohli zařadit někam doprostřed. Angličtina má problematiku rodu podstatných jmen mnohem jednodušší, němčina mnohem složitější. Největší potíže činí slova, která mají jiný rod než v českém jazyce, z nichž řadu najdeme i ve španělštině (například *el pez* – ryba). Rody podstatných jmen je v programu Jbb nejlepší procvičovat pomocí hry „Prozkoumej“ a především barevně je odlišovat. Toto barevné odlišování by mělo být stabilní, mělo by se promítnout i do jiných didaktických materiálů, jako jsou různé přehledové tabulky, případně i do žákovských sešitů.

Použití určitého a neurčitého členu je logická záležitost, která by nemusela dělat žákům se SPU větší problémy. V programu můžeme využít českého překladu. Při zmiňování věcí, o kterých se již hovořilo dříve, a nebo věcí, které jsou známy mluvčímu i posluchači, lze v překladu využít ukazovacího zájmena *ten, ta, to*. Práce s trochu volnějším překladem nám umožní být významově přesnější. Splývání určitého členu mužského rodu s předložkami *de* a *a* lze v programu dobře graficky a barevně znázornit.

U adjektiv je důležitá jejich shoda se substantivy. Jde sice o poměrně jednoduchou a logickou záležitost, avšak děti se SPU s ní mívají problém. Ne že by ji měly problém pochopit, ale jakoby na ni zapomínají. Tento gramatický jev je dobře graficky znázornitelný, především je však nutné na něj stále upozorňovat. Výjimky v přechylování a tvorbě plurálu adjektiv je vhodné zařadit vždy do samostatného cvičení, ve kterém si je žáci mohou procházet a zvyknout si na ně. Stupňování adjektiv je vzhledem k jeho opisnému charakteru snadno pochopitelné a dobře znázornitelné. Výjimku tvoří jen několik málo adjektiv, která opět zařadíme do zvláštního cvičení.

Problém u žáků se SPU může vzniknout při osvojování elativu. Především proto, že má více variant. Za ideální bych považovala nabídnout studentům zprvu jen jednu

variantu a až později ukázat možnost jiných variant. Pro žáka je důležité obě varianty elativu rozpoznat. Žáci sami mohou aktivně používat jednu, kterou si osvojili.

Dalším problematickým jevem, týkajícím se adjektiv, je apokopa. Obtížné je zejména to, že se vyskytuje pouze u některých adjektiv. Atypickou záležitostí tvoří adjektivum *grande*, které se na rozdíl od ostatních apokopuje i v ženském rodě. Výhodou používání programu je v tomto případě možnost rozdělit látku na více menších celků. Jedno samostatné cvičení se tak může věnovat výlučně adjektivu *grande*.

Co se týče pozice adjektiv, je pro španělštinu typická jejich postpozice. Na tu si žáci musí především zvyknout. V programu je vhodné pracovat s celými větami, ve kterých nabarvíme jak podstatné, tak přídavné jméno. Španělština nabízí ovšem také možnost antepozice adjektiva, ve které však adjektivum mění význam, případně vyjadřuje osobní hodnocení. Změnu významu je nejvhodnější zdůraznit prostřednictvím obrázků. Zde bych ráda podotkla, že obrázky nemusí vždy přesně odpovídat slovu či větě, které si žák osvojuje. Daná věta může obrázek dokreslit.¹⁰⁵ Důležité je, že změna obrázku zdůrazní změnu významu. To je podstatou výuky dětí prostřednictvím všech smyslů. Při antepozici adjektiv v rámci osobního hodnocení je možné pracovat s volným překladem, či použít vět typu: Paco si myslí, že...; Lola tvrdí, že... Ustálená spojení je třeba fixovat ve zvláštním cvičení jako jeden výraz.

Pro procvičování zájmen je vhodné volit názorné obrázky a barevně odlišovat jednotlivé osoby. Zde bych opět zdůraznila význam stabilního barevného značení jak v programu, tak i při jiných výukových činnostech. Nejobtížnější jsou pro studenty tvary osobních zájmen ve třetím a čtvrtém pádě. Zde je dobré zaměřit se při procvičování zpočátku jen na problematickou třetí osobu, tvary ostatních zájmen jsou ve třetím i čtvrtém pádě totožné. Postavení dvou nepřízvučných tvarů osobních zájmen v jedné větě je též náročnou záležitostí. K jeho procvičování je vhodné využít všech možností her v programu. Možné je využívat českého překladu, ve kterém zájmeno ve třetím pádě předchází zájmeno v pádě čtvrtém.

Žáci se SPU budou pravděpodobně obtížně rozlišovat různé tvary zájmen vztahující se k jedné osobě, například zájmena: *tú* (ty), *tu* (tvůj, tvá)...*ti* (přízvučný tvar

¹⁰⁵ *Jazyky bez bariér*, [online] c2004, Dostupné na:
<<http://www.jazyky-bez-barier.cz/?page=107&id=17&o=17&str=5&slovo=>>

osobního zájmeně *tú*). Tito žáci mají rovněž sklon plést si zvrtné zájmeno třetí osoby *se* a třetí pád osobního zájmena třetí osoby *le*. Procvičování těchto tvarů je u žáků se SPU nutné věnovat dostatek času. Jednotlivá zájmena bychom měli uvádět v jasném kontextu, který se můžeme pokusit zprostředkovat pomocí obrázků. Neurčitá zájmena doporučuji procvičovat spolu se zápornými v logických dvojicích někdo-nikdo, něco-nic... pro snazší zapamatování.

Problematika španělských číslovek nemusí být příliš složitá, omezíme-li se na tvary, které se v běžné řeči opravdu používají. Například řadové číslovky běžný Španěl používá maximálně do dvanácti. Z pravidel pro psaní základních číslovek je patrně nejobtížnější používání spojky *y* mezi desítkami a jednotkami. Zde je výhodné využít možnosti členění programu a vytvořit jednotlivá cvičení na každý typ číslovek zvlášť, aby si tak žáci použití či nepoužití spojky *y* dobře zaříkávali. Například v lekci pro výuku číslovek 100-999 bychom do prvního cvičení zařadili číslovky: 105, 403, ... (*ciento cinco, cuatrocientos tres*, ...). Číslovky ve druhém cvičení budou: 112, 518, ... (*ciento doce, quinientos dieciocho*, ...). Do třetího cvičení zařadíme: 120, 260, 425, ... (*ciento veinte, doscientos sesenta, cuatrocientos veinticinco*, ...), a teprve do posledního cvičení zařadíme i číslovky u kterých se vyskytne i spojka mezi desítkami a jednotkami: 539, 782, ... (*quinientos treinta y nueve, setecientos ochenta y dos*, ...).

Při procvičování tvarů základních číslovek zařadíme též cvičení na vyjádření počtu věcí v ženském rodu doplněné obrázky pro procvičení ženského rodu u vyjadřování stovek (př. *trescientas personas*).

Při osvojování si tvarů sloves žákům velmi pomůže grafické a barevné znázornění. Koncovky jednotlivých tvarů sloves doporučuji barevně značit podle slovesné osoby a čísla. Jednotlivé barvy by se měly shodovat s barvami, které jsme pro danou osobu a číslo vybrali pro obecné použití, a užíváme je například u zájmen.

Při procvičování jednotlivých slovesných časů budeme zařazovat do cvičení nejprve pravidelné tvary sloves, nepravidelné tvary zařadíme pak zvlášť do jiného cvičení, po jejich ovládnutí můžeme pak v dalším cvičení pravidelné a nepravidelné tvary promíchat. U jednotlivých tvarů sloves je možné barevně vyznačit jejich nepravidelnosti, koncovky sloves by však měly mít barvu stabilní, jak je již uvedeno výše.

Program nenabízí příliš možností pro výuku použití jednotlivých slovesných časů. Pro jejich procvičování využijeme spíše určitých typů vět, které zařadíme do příslušných cvičení. Paměťovou fixaci je též možno podpořit vhodně zvolenými obrázky. V rámci slovesných časů je program možno využít například k doplnění výkladu učitele, zvláště drží-li se doporučení pro žáky se SPU začínat výklad od příkladu. Dále je vhodné program využívat pro procvičování a fixaci jednotlivých tvarů sloves. Žák si správné tvary sloves osvojí zejména při hře „Boř a piš“. U složených tvarů sloves je vhodnou podporou barevné znázornění. Barevně se vyznačí jak koncovka, tak pomocné sloveso. Žák tak lépe pochopí, že obojím se tvoří jeden tvar. Toto pochopení je důležité zejména kvůli postavení zájmen, u žáků se SPU se často objevuje tendence prohazovat krátké tvary. Například větu *Me he vestido* lehce zamění za **He me vestido*.

Pokud jde o použití slovesných časů, je především důležité, aby si žák mohl jednotlivé příklady v programu, nejspíše prostřednictvím her „Prozkoumej“ a „Boř a tvoř“, procházet jak dlouho uzná za vhodné.

Tvoření tvarů příslovčí pomocí přídavného jména ženského rodu lze v programu dobře znázornit barevně. Nejasnosti mohou vzniknout v používání tvarů příslovčí *mucho – muy, tanto-tan*. U používání krátkých tvarů zdůrazníme proto přítomnost následujícího adjektiva. To lze učinit buď pomocí barev nebo volby takových příkladů, kde věty se zájmenem *mucho* budou tímto zájmenem zakončeny.

Použití předložek lze v programu dobře znázornit pomocí obrázků. Doporučuji tyto obrázky nakreslit v některém počítačovém programu, nebo je vytvořit v ruce a následně naskenovat. Některé předložky určující polohu jsou zpracovány ve cvičení ke třetí lekci učebnice Nuevo Ven.¹⁰⁶ Význam většiny předložek je znázornitelný pomocí šipek, vyznačení či jiného grafického znázornění. Předložková spojení je nutné učit se jako samostatné výrazy s důrazem na překlad. Stejným způsobem je nutné si osvojit většinu spojek.

Závěrem bych se ráda ještě pozastavila u španělského pravopisu. Žáci se SPU s ním mají v podstatě obtíže stejného druhu jako ostatní žáci, jen jim trvá o poznání déle tyto obtíže překonat. U slov, která se žáci naučili z primární psané podoby, například

¹⁰⁶ Koncepce ke třetí lekci učebnice Nuevo Ven na straně 63 této práce. Obsah lekce ve formátu PDF se nachází v příloze 2.

z učebnice, či si je zaznamenali při vyučovací hodině, když je pedagog napsal na tabuli, mívají žáci problémy spíše s jejich čtením. Při přípravě na výuku je totiž studují z jejich psané formy. Větší potíže ovšem mívají při psaní podle diktátu, ať už se jedná opravdu o diktát, či jen o zaznamenání některého výrazu, který ovšem učitel na tabuli nenapsal. Tyto obtíže jsou odvislé od charakteru českého jazyka. Žáci při psaní zaměňují písmena **c**, **s** a **z**, dále zaměňují **g** a **j**, stejně tak i **b** a **v**, a v menší míře též **ll** a **y**. To můžeme shrnout tak, že žáci zaměňují ve slovech písmena, která se vyslovují stejně nebo podobně. Pro fixování správného pravopisu je v programu ideální využít hru „Boř a piš“.

Ve hře „Boř a piš“, používají žáci při psaní španělskou klávesnici. Je to nezbytné kvůli speciálním znakům, které by jinak museli vkládat pomocí složitých klávesových zkratk. Několik symbolů, které jsou jiné než na klávesnici české, si žáci označí přímo na počítačové klávesnici. V používání španělského řazení klávesnice spatřuji výhodu zejména proto, že španělský přízvuk se píše zvláštní klávesou a žáci tak nemohou využívat českých dlouhých samohlásek. Pochopí tak lépe charakter španělského přízvuku a nebudou jej s českými dlouhými hláskami zaměňovat.

5.2. Program Jbb jako doplňující materiál k učebnici

Rozhodne-li se pedagog používat program Jazyky bez bariér jako doplňující materiál k učebnici, předpokládáme, že jazykovou učebnici ve výuce používá jako základní učební materiál. Náplň programu pak tvoří převážně obsah učebnice, který odpovídá dané lekci či probírané látce. Jazykový materiál z učebnice pak mají žáci k dispozici i mimo vyučovací hodinu, a to v psané i zvukové podobě. Navíc je tento materiál již zpracovaný do cvičení, a žáci si tedy mohou vědomosti pomocí programu osvojovat, procvičovat je, ověřovat si je. Danou látku tak zažijí i v jiné podobě a v programu s ní mohou dále pracovat. K většině učebnic existuje sice audionahrávka, avšak žáci ji většinou nemají k dispozici doma. Slyší tak nahrávky jediné v tom čase, který je jim vymezen v hodinách. Pro žáky se SPU,

trpící poruchou fonematického sluchu je velmi důležitá možnost opakovat poslech podle potřeby. Ke zpracování sluchového vjemu potřebují mnohem více času než ostatní spolužáci. Jako obrázky může pedagog do programu naplnit naskenované obrázky z učebnice, aby se žáci v látce lépe orientovali.

Učitel též může do programu naplnit učivo, které se v hodinách probíralo, avšak není přímo obsaženo v textu učebnice. Jedná se například o nová slovíčka, věty z doplňujících cvičení, případně o cvičení na právě probíranou gramatiku.

Rozvržení učebního materiálu do lekcí a cvičení záleží na volbě pedagoga. Ten se může rozhodnout pro dodržování struktury používané učebnice, nebo zvolí jinou, podle jeho mínění přehlednější strukturu. Jeden návrh rozvržení obsahu lekce je uveden v následující podkapitole. Je v něm zařazeno jak učivo z učebnice, tak doplňující cvičení.

Vytvoření doplňujícího materiálu v programu Jbb pedagogovi zaručí, že žáci budou schopni se v učebnici dobře orientovat, ale také to, že osvojované výrazy a věty zažijí též v jiném kontextu, než jak jsou uvedeny v učebnici. Pomocí volby náhodného pořadí předkládaných vět si žáci snadněji ověří, zda dané učivo ovládají či nikoliv.

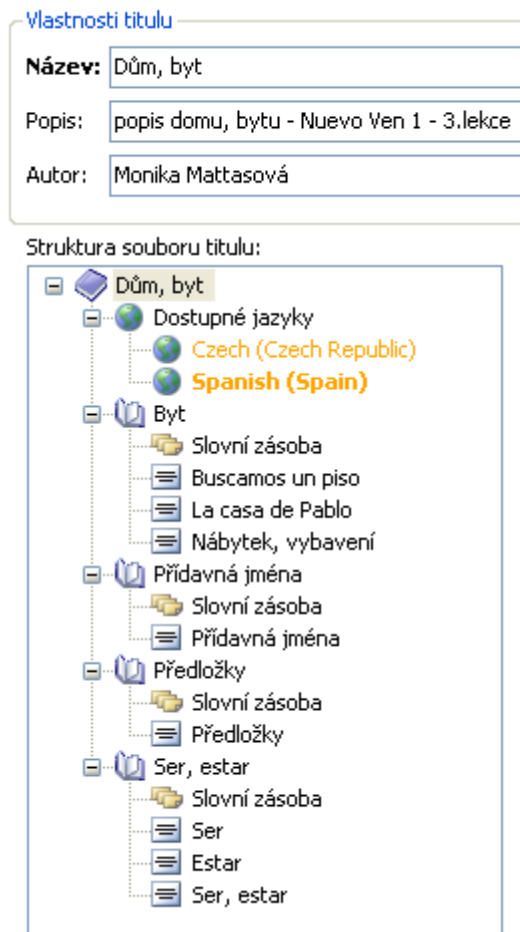
V případě, že pedagog nechce program Jbb běžně používat ve vyučovacích hodinách, ale přitom se rozhodl žákům se SPU umožnit používání programu jako kompenzační pomůcky při domácím studiu, je volba naplňování programu látkou z učebnice jediná možná. V tom případě si totiž obsah do programu naplňují buď sami

žáci nebo jejich rodiče, pro které je jediným vodítkem opisování jazykových struktur z učebnice. Pedagog by měl jen zkontrolovat zvukovou nahrávku kvůli výslovnosti, případně obětovat trochu svého času a zvuk do programu žákům namluvit sám.

Program Jbb používaný jako doplňující materiál k učebnici je spíše kompenzační pomůckou usnadňující žákům domácí přípravu. Jedincům se SPU, kteří často potřebují na vstřebání poznatků z vyučovací hodiny více času, může jakoby nahradit učitele, kterého by jinak požádali, aby jim výraz či větu vícekrát zopakoval.

5.2.1. Koncepce pro 3. lekci učebnice Nuevo Ven 1 „Buscamos un piso“

Struktura tohoto souboru vypadá takto:



Soubor obsahuje 4 lekce a v nich 8 cvičení. Slovní zásobu obsahuje jen první lekce „Byt“. Jedná se o názvy jednotlivých místností plus několik nových slov, s nimiž budou žáci v této lekci pracovat.

V prvním cvičení „Buscamos un piso“ je přepsán první rozhovor lekce z učebnice ve formě španělských vět, českého překladu a přepisu výslovnosti. Žák si tak může článek projít po jednotlivých větách, zvyknout si na jejich vizuální i auditivní podobu a spojit si je s obrázky pro lepší zapamatování.

V případě cvičení „La casa de Pablo“ není uveden přepis výslovnosti. Jedná se o přepsaný článek učebnice. Na běžné audionahrávce k učebnici není tento článek namluvem, žákům tedy takto nabídneme

psanou i zvukovou formu vět, opět doprovázených obrázky.

Cvičení „Nábytek, vybavení“ obsahující názvy jednotlivých předmětů je zařazeno především kvůli významové koordinaci jednotlivých slov. Podstatnou roli zde tedy hrají obrázky.

V lekci týkající se přídavných jmen jsou zpracována nová přídavná jména lekce vztahující se k domu. Jsou uvedena ve větách, ve kterých rozvíjejí podstatné jméno dům. Věty jsou za sebou řazeny v protikladných dvojicích.¹⁰⁷

Předložky jsou ve cvičení znázorněny především graficky pro snadnější zapamatování.

¹⁰⁷ *La casa es grande. X La casa es pequeña.*

Ve cvičeních na slovesa *ser* a *estar* vycházíme z příkladů, a především ze zvládnuté slovní zásoby. V této lekci je probíráno sloveso *ser* jako sloveso být vyjadřující existenci a trvalou vlastnost a sloveso *estar* jako vyjádření umístění.

První cvičení tedy obsahuje sloveso *ser*, a to ve významu existence a ve významu trvalé vlastnosti. Žák v něm zatím jen prochází správné věty. Následuje cvičení na *estar*. Zařazeny jsou věty určující umístění konkrétní věci a věty vyjadřující přechodný stav. Žáci tedy nejprve mají možnost prozkoumat poskytnutý materiál a zvyknout si na jeho podobu.

Následně je vytvořeno cvičení, ve kterém jsou tato dvě slovesa postavena do významové opozice. Využity jsou pro to dvojice vět obsahující stejné podstatné jméno.¹⁰⁸ V první větě dvojice je k tomuto jménu přiřazena informace o jeho umístění, ve druhé větě je k němu přiřazena trvalá charakteristika. Jakmile žáci zvládnou slovesa daného cvičení takto popořadě, ve dvojicích, můžeme použít funkci „Náhodné pořadí“, kde si žáci zkusí věty v pořadí jiném. Poté je možné přistoupit k dovysvětlení přetrvávajících pochybností a k dalším obvyklým cvičením.

¹⁰⁸ Př: *Mi piso está en un edificio antiguo. X Mi piso es grande.* – viz příloha – cvičení v PDF.

5.3. Jazyky bez bariér jako prostředek pro výuku gramatiky

Program Jazyky bez bariér rozhodně nemůžeme považovat za samostatný prostředek pro výuku gramatiky. Bez výkladu žáci gramatiku jen z programu nepochopí. Nicméně program je velmi vhodný k procvičování.

Rozhodne-li se pedagog při výkladu gramatiky využít program Jbb, naplní jednotlivá cvičení příkladovými větami k danému gramatickému jevu. Tyto věty může učitel prezentovat při výkladu na monitorech žáků. Přitom je může zároveň instruovat, jak s danou gramatikou v programu pracovat, například jakou barvou vyznačit koncovky či jiné části slov.

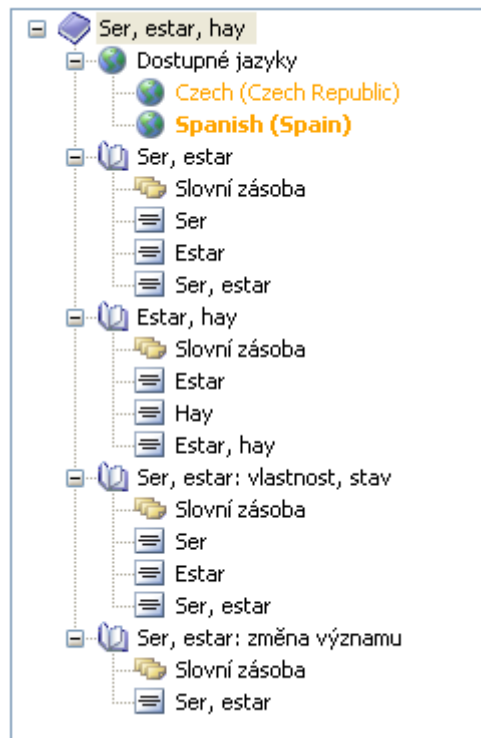
U žáků se SPU se doporučuje začínat výklad gramatiky od příkladů. Tytéž příklady pak mohou studenti v programu procvičovat. Pro zafixování gramatických pravidel a výjimek je dobré využít možnosti neomezeného počtu lekcí a cvičení v souboru. Gramatické jevy tak žáci mohou procvičovat nejdříve v jejich pravidelné formě. Jednotlivé nepravidelnosti pak můžeme zařazovat do samostatných cvičení. Podstatné je, aby si žáci mohli jednotlivé nepravidelnosti procházet tak dlouho, až si je osvojí.

5.3.1. Koncepce pro výuku gramatického jevu: *Ser-estar-hay* (sloveso být)

Toto je struktura daného souboru:

Vlastnosti titulu	
Název:	Ser, estar, hay
Popis:	sloveso být ve španělštině
Autor:	Monika Mattasová

Struktura souboru titulu:



Zpočátku bude vhodné žákům nabídnout několik typických vět, obsahujících daná slovesa. V jednotlivých lekcích zpracujeme slovesa nejprve každé do zvláštního cvičení, v němž by mělo být použito ve všech typologicky možných případech. Následovat budou cvičení, která pomohou pochopit rozdíly v použití jednotlivých sloves, vyjadřujících ve španělštině bytí.

Záleží na úrovni stávající slovní zásoby, jaké věty lze použít a kterými rozdíly ve cvičeních začneme. Většinou žáci umí nejdříve názvy věcí, trvalých vlastností a míst. Slovní zásobu pro vyjádření přechodných stavů, nálad a citového rozpoložení si obvykle osvojují až později. Proto se s největší pravděpodobností nejprve setkají s opozicí v používání *ser* jako slovesa vyjadřujícího existenci a trvalou vlastnost a *estar* jako vyjádření umístění. První cvičení tedy obsahuje sloveso *ser*, a to ve

významu existence a ve významu trvalé vlastnosti. Následuje cvičení na *estar*. Zařazeny jsou věty určující umístění konkrétní věci a věty vyjadřující přechodný stav. Žáci tedy nejprve mají možnost prozkoumat poskytnutý materiál a zvyknout si na jeho podobu.

Dále vytvoříme cvičení, ve kterém tato dvě slovesa postavíme do této významové opozice. Ideální je pro to využít stejného podstatného jména.¹⁰⁹ Když už žáci zvládnou slovesa daného cvičení takto popořadě, ve dvojicích, můžeme použít funkci Náhodné

¹⁰⁹ Př: *Mi piso está en un edificio antiguo. X Mi piso es grande.* – viz příloha – cvičení v PDF.

pořadí, kde si žáci zkusí věty v pořadí jiném. Poté je možné přistoupit k dovysvětlení přetrvávajících pochybností a k dalším obvyklým cvičením.

Další opozice, nevyžadující ještě pokročilejší slovní zásobu, je *estar* a *hay* u vět, vyjadřujících, že „někde něco je“. Opět vytvoříme dvě samostatná cvičení pro jednotlivá slovesa. U slovesa *estar* je položen důraz na určité členy a přivlastňovací zájmena. Do cvičení s výrazem *hay* zařadíme věty sdělující existenci nějaké věci na konkrétním místě, případně prostou existenci něčeho. Ve cvičení na *hay* zdůrazníme neurčitý člen a číslovky. Předpokládáme, že ve fázi, kdy žáci probírají *ser*, *estar*, *hay*, jsou již seznámeni s absencí neurčitého členu v množném čísle. Přesto zvolíme raději nejprve věty v singuláru. Ve třetím cvičení jsou pak do protikladu postaveny věty se stejnými prvky (stejná věc nebo stejné místo), kde pomocí určitého či neurčitého členu jednotlivé prvky konkretizujeme či zobecňujeme. Dobré je zpočátku dodržet slovosled, v němž se v tematické pozici na začátku věty objevuje údaj, který známe, tedy konkrétní místo nebo věc s určitým členem či přivlastňovacím zájmenem.¹¹⁰ V tomto cvičení žákům poměrně dost pomůže český překlad uváděný ve cvičeních.

Poslední opozicí je opozice sloves *ser* a *estar*, kde sloveso *ser* vyjadřuje trvalé vlastnosti osob či věcí a slovesem *estar* jsou vyjádřeny přechodné stavy. Opět jsou vytvořena dvě základní cvičení pro seznámení se se slovesy ve správných větách a třetí cvičení smíšené. V tomto případě nelze příliš upozornit na odlišné použití pomocí dvojic vět se stejnými prvky. Lze ovšem dobře použít přídavná jména, jež podle použití slovesa *ser* nebo *estar* mohou mít význam povahové vlastnosti nebo momentálního stavu.¹¹¹

Pro pokročilejší žáky uvádíme cvičení se slovy, jež podle použití slovesa *ser* nebo *estar* mění význam.

Poté, co si žáci tuto gramatiku pomocí programu „ohmatají“ všemi smysly, mohou se začít zabývat obvyklými cvičeními v tištěné či ústní podobě.

¹¹⁰ Př: *La llave de coche está en mi mesa. X En mi mesa hay una llave.*

¹¹¹ *Linda es alegre.* (s volným překladem Linda má veselou povahu.) X *Hoy Linda está alegre.* (Dnes je Linda veselá)

5.4. Jazyky bez bariér a práce s tematickými okruhy

Pro práci s tematickými okruhy je program Jazyky bez bariér velmi vhodný. Ať už se jedná o tematickou slovní zásobu nebo o konverzaci na určité téma, lze ji naplnit do programu a s podporou vhodně zvolených obrázků je pak pro žáky snazší si dané tvary zafixovat ve správné podobě. Zde je nutné podotknout, že žáci se specifickými poruchami učení by se neměli příliš zahlcovat novými výrazy. Je pro ně lepší, znají-li méně slovíček, která umí správně použít, než když se jim větší množství výrazů plete. Učitel by měl množství nových výrazů rozumně „dávkovat“. V rámci práce s tématem se nabízí možnost zpracovat v programu různá konverzační témata. Věty naplněné v programu budou pro studenty představovat určité vodítko, návrh jednotlivých reakcí.

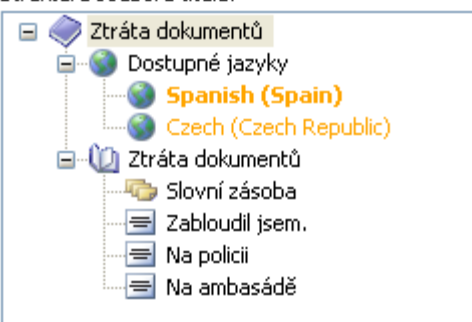
5.4.1. Koncepce k tematickému okruhu – Ztráta dokumentů.

Toto cvičení bylo vytvořeno ve spolupráci se studenty 4. ročníku šestiletého gymnázia v rámci hodin španělské konverzace. Motivačním záměrem bylo, aby si studenti sami vybrali téma, které by se jim zdálo užitečné a které by chtěli zpracovat. Jejich přáním bylo vytvořit praktické použitelné cvičení. Jednotlivé věty jsou také dílem studentů. Jejich španělskou formu jsme vytvořili společně během vyučovací hodiny. Na tomto základě bylo pak cvičení zpracováno a následně rozesláno studentům.

Struktura souboru je následující:

- Vlastnosti titulu	
Název:	Ztráta dokumentů
Popis:	konverzační situace
Autor:	Monika Mattasová

Struktura souboru titulu:



Zpočátku si studenti vybrali téma zabloudění ve městě a popisu cesty, v průběhu vytváření souboru se však téma obohatilo o ztrátu dokumentů a jednání s ní související. Proces vytváření souboru probíhal nejdříve formou rozhovoru se studenty, kteří si zvolili základní situace a hlavní tematickou linii rozhovorů. Dále bylo vždy několik dvojic studentů požádáno, aby zkusili daný rozhovor předvést. Z těchto rozhovorů následně studenti vybírali věty, které by chtěli naplnit do programu, podle svých požadavků je upravovali a doplňovali. V roli pedagoga jsem dané věty kontrolovala, opravila

případné chyby a naplnila je do programu. Takto jsme společně zpracovali tři rozhovory, které nám vytvořily tři cvičení s názvy „Zabloudil jsem.“, „Na policii“ a „Na ambasádě“. Do těchto rozhovorů studenti zařadili věty, které považovali za užitečné. Nutno podotknout, že studenti střední školy mají již přesnější představu o tom, co chtějí umět a nechybí jim ani jistá systematičnost. To se projevilo například při plnění vět, týkajících se popisu cesty, kde zvolili naplnit více možností dopravních prostředků či směrů chůze.

Naplnění programu španělskými větami jsme tedy zvládli ve vyučovací hodině. Dále jsem již lekci dotvářela sama. K jednotlivým větám jsem na internetu vyhledala obrázky a spolu se zvukem jsem je vložila do programu. Studentům jsem soubor rozeslala po internetu a v následující hodině jsme již mohli s daným tématem dále pracovat.

5.5. Projekty v programu Jazyky bez bariér

Skupinová práce a vytváření projektů jsou v moderním školství oblíbenou záležitostí. Žáci si tak osvojují určité kompetence, které jsou definovány jako klíčové.¹¹² Do rámce práce s projekty může spadat i zařazení průřezových témat.¹¹³

Zadání tématu projektu a parametrů jeho provedení záleží vždy na volbě pedagoga. Učitel španělštiny projekt nejspíše využije pro téma týkající se reálií Španělska a Latinské Ameriky či jejich literatury. Zařadí tak do výuky téma, které považuje za důležité, a zároveň si pomocí projektu ověří jazykové dovednosti studentů. Pro studenty má vytváření projektu podobný efekt. Mají dostatek času na práci, za kterou jsou následně hodnoceni, získají nové informace a ověří si své jazykové dovednosti. Při prezentaci projektů pak pedagog předkládané informace podle potřeby doplní či poopraví.

Při tvorbě projektů v programu Jbb je důležité opravit případné faktické a jazykové chyby a poté teprve uzamknout soubory heslem. Jednotlivé soubory s projekty pak internetovou cestou dostanou k dispozici všichni žáci. Nejen že tak získají nové informace o tématech, kterých se jejich projekt netýkal, ale mají tyto informace v jazykově správné podobě kdykoli k dispozici. Pedagog tak může danou látku pokládat za probranou a soubory Jbb tak mohou tvořit určité minimum, které by žáci měli ovládat.

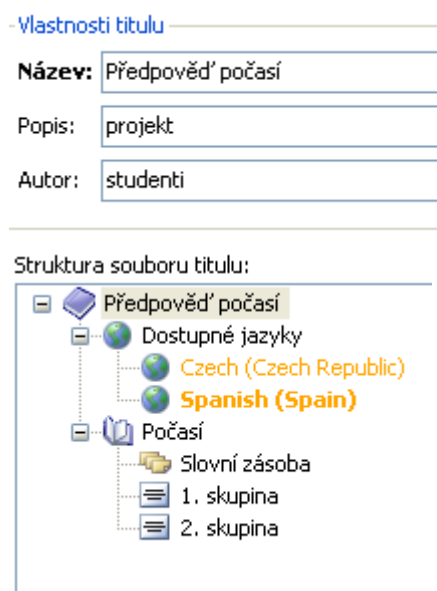
Mnozí studenti se SPU dají jistě přednost tomu, že věty do programu nejdříve v klidu namluví a při prezentaci ve třídě už nejsou tolik stresováni obavami z častého přefeknutí či chyby.

¹¹² klíčové kompetence viz strana 53 této práce

¹¹³ průřezová témata viz. strana 53 této práce

5.5.1. Koncepce drobného projektu – Předpověď počasí

Struktura tohoto souboru je velmi jednoduchá:



Tuto lekci jsme vytvořili se studenty 4. ročníku šestiletého gymnázia. Studenti v hodinách konverzace nejprve probrali téma počasí. Vyjadřovat předpověď se naučili pomocí vazby slovesa *ir* s infinitivem. Zadáním projektu bylo připravit si samostatně či po dvojicích věty týkající se počasí. Studenti dále dostali za úkol připravit si ztvárnění těchto vět s tím, že k jejich zaznamenání použijeme fotoaparát. Studenti si vybrali formu klasické předpovědi počasí. V další hodině použili nástěnnou zeměpisnou mapu světa, kterou připevnili na tabuli, jednotlivé symboly počasí sami ztvárnili na papírové kartičky a přinesli si připravené věty. Jednotlivé věty pak každý student přednesl u tabule. Spolužáci spolu s pedagogem zkontrolovali správnost přednesených vět a naplnili je do programu. Při fotografování se studenti rozhodli dotvořit dojem pomocí vlastního oblečení. Následně se každý student přesunul k počítači, kde svou větu do programu namluvil. Českou variantu zvuku pak doplnil některý z jeho spolužáků. Pořízené fotografie jsem pak naplnila do programu a hotové soubory rozeslala studentům. Tato lekce obsahuje dvě cvičení, protože studenti daného ročníku byli na výuku jazyků rozděleni do dvou skupin. Každé cvičení tedy obsahuje práci jedné skupiny. Vzhledem k nedostatku prostoru ve výuce má tento projekt poněkud menší rozměr, než by mohl mít. Jedná se spíše o ukázkou toho, že podstatou projektu je samostatná práce studentů.

Program Jazyky bez bariér samozřejmě nemůže fungovat jen samostatně bez výkladu. Nelze ho chápat jako bezvýhradný vyučovací prostředek. Slouží především ke zrakovému a sluchovému „uchopení“ probírané problematiky a v neposlední řadě k jejímu procvičování. Pro žáky se specifickými poruchami učení funguje jako studijní prostředek, pomůcka, jak se učit. Program sám o sobě samozřejmě nenahradí komunikaci

a ověřování osvojených jazykových dovedností v praxi. Žákům s poruchami učení ovšem umožní kompenzovat jejich deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání, což je také jeho primárním účelem. Program Jbb je využitelný pro výuku většiny světových jazyků, španělština není výjimkou. Jak žákům tak pedagogům může program Jbb při výuce velmi pomoci.

6. Praktické využití programu

V této kapitole se budeme věnovat zkušenostem, které mají s programem pedagogové a žáci, kteří program Jazyky bez bariér při své práci využívají. Nejprve zhodnotíme použití programu na základní a na střední škole se zaměřením na to, jak vnímají program sami žáci. Názory pedagogů jsou zpracovány prostřednictvím dotazníku ve druhé části kapitoly.

6.1. Školní práce s programem

25. dubna 2007 jsem se v Praze zúčastnila konference s názvem Jazyky bez bariér 2007, technika a osobnosti pro efektivní podporu jazykové výuky a komunikace se zaměřením na děti s dyslexií.¹¹⁴ Na této konferenci několik škol v zastoupení pedagogů i žáků prezentovalo svou práci s programem Jazyky bez bariér. Jazykem, pro jehož výuku přítomní pedagogové program využívali byla většinou angličtina či němčina, objevila se však i ukázka maďarštiny a slovenštiny, vzhledem k tomu, že jedna z účastnic se škol bylo gymnázium ze Slovenska. Příspěvek týkající se španělštiny jsem prezentovala já.

Zde jsem měla možnost poznat, jak probíhá práce s programem na základních školách, ale i v jedné mateřské škole a na gymnáziu.

Vzhledem k tomu, že jsem měla příležitost vyzkoušet si výuku prostřednictvím programu Jbb na jednom pražském víceletém gymnáziu, které věnuje pozornost svým studentům se SPU, ráda bych o práci s programem na základní a střední škole krátce pohovořila, případně popsala určité rozdíly.

Na žáky základní školy má program velký motivační účinek. Žáci ZŠ se zpočátku zabývají více samotným procesem učení než výsledky v podobě osvojených vědomostí. Proto je pro ně způsob výuky velmi důležitý. Každé zpestření vyučovací hodiny je velmi vítané. Tito žáci kladněji reagují na obrázky a barvy než žáci starší. Proces učení je tedy s programem více baví.

Nesmíme opomenout žáky, pro které je program primárně navržen, a sice žáky se SPU. Takové děti mívají na základní škole potíže především s tím, jak se vyrovnat

¹¹⁴ Konference se konala pod záštitou předsedy Českého svazu vynálezců a zlepšovatelů Ing. Pavla Dlouhého dne 25. dubna 2007 v Praze 1.

s neúspěchem. Malé děti se teprve učí přijímat své odlišnosti, což bývá o mnoho těžší, když odlišnost spočívá v tom, že dítě na něco nestačí, že mu to nejde. Neúspěch vnímá silněji i proto, že děti se SPU bývají jinak šikovné, spíše nadprůměrně inteligentní. Takové děti vyloženě hledají způsob, jak by dokázaly, že se opravdu snaží, a pomůcku, která by jim v učení pomohla. Tuto možnost jim je schopen poskytnout právě program Jbb, který zajistí, že dítě práci s jazykem nevzdá. Zapojí-li se do naplňování programu i rodina, může tak dítě cítit i pomoc a podporu.¹¹⁵ Velmi důležité působení programu na žáky ZŠ je také to, že se naučí nestydět se za svou výslovnost, odbourají strach z cizího jazyka. Když za pomoci pedagoga do programu namluví cizojazyčné věty, které dále prezentují, sami se přesvědčí o tom, že jsou schopni v daném jazyce hovořit. Při sledování prezentací jednotlivých škol jsem byla příjemně překvapena schopností žáků, včetně těch s poruchou učení, prezentovat svou práci před množstvím lidí. Bylo zjevné, že si své práce váží, protože do ní něco vložili. Žákům více záleží na jejich práci a více se snaží, vědí-li, že ji uvidí či využije ještě někdo jiný. Například když si jednotlivé školy své soubory vyměňují, nebo když se práce žáků dostane do internetové knihovny Jazyků bez bariér.

Střední škola se na pražské konferenci představila jen jedna. Já jsem ovšem měla příležitost pracovat s programem Jbb v prvním a třetím ročníku šestiletého gymnázia. Dalo by se říci, že postoj studentů střední školy k novinkám ve výuce typu multimediálního programu je více skeptický či spíše nedůvěřivý. V první chvíli vidí v programu cosi jako další učebnici, která jim ve studiu příliš nepomůže. Jejich názor se změní, když zjistí, že program nemá stálou náplň, že ho lze naplnit podle potřeb. Například vytváření souboru, ke kterému sami vybrali téma a který je zpracovaný v oddíle čtyři páté kapitoly, studenti velmi ocenili.

Mohlo by se zdát, že na střední škole není na používání programu Jbb v hodinách dostatek času kvůli množství látky, která má být probrána. Na druhou stranu program dává pedagogovi jistotu, že látku, kterou do programu naplní, mají studenti stále k dispozici a není tudíž nutné ji tolik opakovat a studenti znají minimum, které mají mít nastudováno.

¹¹⁵ Viz zkušenost maminky dítěte se SPU, *Jazyky bez bariér*, [online] c2004, Dostupné na: <<http://www.jazyky-bez-barier.cz/?page=108&akce=uka&id=50>>

Studenti střední školy jsou rovněž schopni dobře s programem pracovat, a to jak s prohlížečem, tak s plničem. Je u nich tedy možné využívat programu pro zadávání projektů a jinou samostatnou práci.

6.2. Názory pedagogů

Pedagogů využívajících ve svých hodinách při výuce cizího jazyka program Jazyky bez bariér není mnoho. Většinou se jedná o učitele základních škol, najdou se mezi nimi ale i učitelé škol středních a mateřských. Těmto pedagogům byl program nabídnut autorkou při seminářích, které pořádá, mezi učiteli není příliš běžné, že by kompenzační pomůcky pro své žáky sami vyhledávali. Nicméně v některých školách je již dnes práce s programem Jazyky bez bariér běžnou záležitostí.

V dotazníku zasláném pedagogům jsem zpracovala základní otázky týkající se použití programu Jazyky bez bariér při výuce cizího jazyka.¹¹⁶ Nejvíce mě zajímalo, jak často a jakým způsobem učitelé program ve výuce používají. Dále jsem se ptala na vybavenost jejich školy pro instalaci a použití programu. Otázky také zjišťují názor pedagogů ohledně jeho působení na žáky, včetně žáků se specifickými poruchami učení.

Většina dotázaných pedagogů používá program Jbb jako určitou formu zpestření výuky nebo jako pomůcku určenou pro žáky s poruchami učení. Na jedné ze škol, kam byl dotazník zaslán, funguje dokonce kroužek Jbb mimo hlavní vyučování. V největší míře je program pedagogy využíván pro zadávání projektů. Žáci tak s programem pracují samostatně či ve skupinách, ať už s pomocí pedagoga nebo bez ní, prezentují své znalosti jazyka, a tím si též zároveň ověřují jejich úroveň.

Pedagogové ve svých odpovědích uvedli, že jejich školy nabízí dostatečné technické vybavení pro práci s programem, výjimku tvořila jen jedna škola. To je velmi pozitivní zjištění, znamená to, že školy jsou vybaveny poměrně moderní počítačovou technikou. Program Jbb není sice na techniku zvlášť náročný, avšak důležitá je při jeho používání možnost poslechu zvuku ideálně ze sluchátek.

Další otázka dotazníku směřovala ke zjištění, zda jsou učitelé ochotni věnovat svůj čas plnění programu a zda se jim tento čas nezdá nepřiměřený výsledkům. Časová náročnost je jedním z faktorů, které by mohly pedagoga od využívání programu ve výuce odradit.

¹¹⁶ Tento dotazník tvoří přílohu číslo 1 této práce.

Většina odpovědí dotazníku uváděla, že práce s programem pro pedagoga není, či spíše není neadekvátně časově náročná. Zcela negativních odpovědí však byla jen necelá polovina. Část pedagogů je dokonce toho názoru, že práce s programem neadekvátně časově náročná spíše je. Časová náročnost by mohla být považována za spornou otázku týkající se používání programu v rámci běžného vyučování. Zde bych ráda ze své zkušenosti uvedla, že tvorba náplně programu je časově náročná zpočátku. Jakmile si ale pedagog práci s programem lépe osvojí, časová náročnost již není tak vysoká. Také připomeňme možnost využít k plnění programu studenty. Mohli bychom říci, že plní-li program z větší části pedagog, je to náročné především na čas, který pedagog stráví přípravou na vyučování. Plní-li program pedagog spolu se studenty, je pak tato práce náročná spíše na čas ve vyučovacích hodinách. Většina učitelů svým žákům práci v programu alespoň občas zadává.

Na programu samém oceňují pedagogové především jeho názornost. Vítají, že program poskytuje žákům možnost samostatné tvořivé práce, že se mohou samostatně projevit jak při tvorbě programu, tak při prezentování své práce. Učitelé též chválí motivační působení programu na studenty a v neposlední řadě jeho kompenzační charakter, důležitý pro žáky se specifickými poruchami učení. Podle názoru dotazovaných pedagogů vykazují žáci s poruchami učení díky práci s programem Jazyky bez bariér mírné zlepšení. Někteří uvádí, že je to díky žákům blízké technice, již při práci s programem používají, a že žáky velmi motivuje, mohou-li vidět výsledky své práce. Oblastí, ve níž se žáci s poruchami učení při používání programu Jbb nejvíce zlepšují, je podle většiny učitelů celkový přístup k osvojovanému jazyku. Dalšími jmenovanými oblastmi, ve kterých se žáci díky programu zlepšují, jsou ústní projev, osvojování slovní zásoby a porozumění slyšenému slovu.

V dotazníku je též dotaz, pro jakou věkovou kategorii je podle názoru respondentů program nejvhodnější. Převážná část dotazovaných uvedla, že program Jbb je vhodný pro všechny věkové kategorie. Dalšími názory byl první a druhý stupeň základní školy.

Program Jazyky bez bariér je tedy využitelný na základních i středních školách a záleží jen na pedagogovi, zda se mu rozhodne věnovat určitý čas výuky či své přípravy. Celkově je z výsledků dotazníku patrné, že pedagogové, kteří se ve svých hodinách

rozhodli program Jazyky bez bariér využívat, jsou s jeho výsledky celkem spokojeni. Nejlepším měřítkem by ale možná měly být jazykové pokroky žáků se specifickými poruchami učení.

7. Závěr

Při své práci se pravděpodobně každý učitel španělštiny setká s určitým počtem žáků se specifickými poruchami učení. Těmto žákům je třeba věnovat zvláštní pozornost, obzvláště v hodinách cizího jazyka. Pro práci s nimi je nutné, aby se pedagog orientoval alespoň v základní problematice specifických poruch učení a věděl, jaké potíže tito žáci budou mít s osvojováním španělštiny. Jedině tehdy může žákům pomoci s jejich překonáváním.

Základem v práci se žáky se specifickými poruchami učení je individuální přístup a možnost poskytnutí kompenzačních pomůcek.

Španělština je jistě jazykem vhodným pro žáky se specifickými poruchami učení, a pokud si žák tento jazyk vybere, neměly by nastat větší problémy. Největší obtíže žákům se specifickými poruchami učení způsobují jevy, které jsou odlišné od jejich mateřského jazyka. Španělština jich ve srovnání s ostatními jazyky nemá nadměrné množství. Pozornost je třeba věnovat správným tvarům slov, a to jak v jejich mluvené tak psané formě. Interference z jiných jazyků mohou způsobovat problémy v učení se významu určitých slov, a též jejich tvaru. Nejnáročnější na španělštině je pro žáky se specifickými poruchami učení její rychlé tempo. Kvůli deficitu ve fonematickém sluchu mají tito žáci potíže rozlišovat hranice a tvary jednotlivých slov. Jednotlivci trpící specifickými poruchami učení budou mít však potíže i v méně obtížných oblastech, jako je správný přízvuk či shoda podstatných a přídavných jmen. Důležité je především dbát na dostatečný časový prostor ke zvládnutí problému a nabídnout žákovi co nejvíce cest k jeho pochopení. Většina odborníků ve svých publikacích doporučuje multisenzoriální přístup.

Jedním ze způsobů, jak poskytnout žákům s poruchami učení podporu ve studiu cizího jazyka, je multisenzoriální počítačový program Jazyky bez bariér. Pro výuku španělského jazyka je tento program velmi dobře využitelný. Lze ho použít jako doplňující materiál k učebnici, jako prostředek pro výuku gramatiky, pro práci s tematickými okruhy a pro vytváření projektů. Podstatou programu Jazyky bez bariér je, že nabízí žákům zrakovou i sluchovou podporu při osvojování jednotlivých slov a vět. Žák si sám má možnost zvolit, kolikrát chce poslechnout dané věty opakovat, jestli chce věty ve cvičení zobrazovat v určeném či náhodném pořadí. Zraková podpora je

zprostředkována obrázky, které žákovi slovo či větu spojí s konkrétní věcí či událostí, nejen s českým překladem. Český překlad je samozřejmě také k dispozici, a to jak v psané, tak ve zvukové podobě. Žák si tedy může sám zvolit, jaká forma práce s programem mu nejvíce vyhovuje.

Program Jazyky bez bariér nabízí možnost čtyř variant „her“, jež podporují detailní vnímání jazyka. Uživatelé mohou v programu věty skrývat, mohou skrývat jednotlivá slova ve větách či písmena ve slovech, mohou zkusit psát správnou podobu slov a vět na klávesnici, aniž by je program nechal udělat chybu, a nakonec mohou části textu vybarvovat, znázornit tak například koncovky či přízvuk. Všechny tyto „hry“ pomáhají fixaci správného tvaru slov a vět.

Program funguje pro žáky se specifickými poruchami učení jako kompenzační pomůcka. Pomáhá jim vyrovnat jejich deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání. Program Jazyky bez bariér je využitelný pro práci na základní i na střední škole. Jeho zařazení do výuky a způsob použití závisí jen na pedagogovi. Náplň programu není předem dána, obsah vytváří sám pedagog a uzpůsobuje jej tak konkrétním potřebám žáků. Program mohou ovšem plnit i žáci sami, mohou v něm vytvářet samostatně různé projekty, nebo mohou vytvářet cvičení při výuce ve spolupráci s pedagogem. Jednotlivé vytvořené soubory program umožňuje posílat také emailem, což je ideální pro případnou spolupráci škol.

Jsou čtyři základní možnosti práce s programem Jazyky bez bariér v rámci hodin španělštiny. Program je možné využít jako doplňující materiál k učebnici, kdy zabezpečuje žákům možnost poslechu učebního materiálu i mimo vyučovací hodinu, obsah programu také může tvořit jakési minimum učební látky, jež bude pedagog požadovat. Další možností je využít program Jazyky bez bariér při výuce gramatiky. Zde program slouží spíše k podávání názorných příkladů a k procvičování. Začínání výkladu od příkladů patří mezi doporučení odborníků. Třetí možností práce s programem je práce s tematickými okruhy. Obsah lekcí a cvičení je zde vymezen určitým tématem či konverzační situací. Takové využití programu je vhodné zvláště v hodinách konverzace. Poslední a nejvíce využívanou možností je tvorba projektů. Projekty většinou tvoří studenti samostatně či ve skupinách. Při této práci se kromě

rozšiřování jazykových schopností obohacují i o nové informace týkající se tématu projektu.

Většina pedagogů, kteří program Jazyky bez bariér využívají ve svých hodinách jazyka, chválí jeho názornost, to, že studentům umožňuje samostatnou práci, jejíž výsledky studenti mají možnost vidět a dále prezentovat. Pedagogové též uvádí, že žáci se specifickými poruchami učení vykazují při používání programu zlepšení, jež je nejvíce patrné na jejich přístupu k jazyku.

Program Jazyky bez bariér je využitelný jak na základní, tak na střední škole, je možné ho využívat ve výuce i samostatně doma jako podporu při domácí přípravě. Jedná se o relativně zábavnou formu výuky cizího jazyka, která probíhá přes médium, jež dnešní děti běžně používají a která má kompenzační účinek pro jedince se specifickými poruchami učení.

Resumen

La enseñanza de español a los estudiantes con problemas específicos de aprendizaje

Cuando el pedagogo que enseña español como lengua extranjera se encuentra en su vida profesional con estudiantes que sufren un hándicap llamado problemas específicos de aprendizaje, hay que saber de los problemas que pueden tener. Tales estudiantes sufren un déficit de sus capacidades de la percepción visual y del oído fonemático. A causa de eso, el aprendizaje de lenguas es muy problemático para ellos. Necesitan enfocación individual y tratamiento especial.

La Unión Europea apoya la enseñanza de idiomas en sus países miembros y tiene en cuenta también los estudiantes con necesidades educativas especiales, a los que pertenecen también las personas con problemas específicos de aprendizaje. Hay varios documentos y proyectos para apoyar la enseñanza de idiomas para tales estudiantes. También la legislatura checa menciona estos alumnos.

A los problemas específicos de aprendizaje pertenecen sobre todo dislexia, disgrafía y disortografía, las que complican el aprendizaje de idiomas. Además, a menudo los chicos sufren otros problemas de carácter psíquico que son causados por problemas escolares. A pesar de sus problemas, las personas con problemas específicos de aprendizaje tienen la inteligencia igual o más alta que el promedio.

Los alumnos con problemas específicos de aprendizaje tienen problemas en varios campos de la lengua. La gramática española no es más o menos difícil que la gramática de otras lenguas. Para los alumnos con problemas específicos de aprendizaje es siempre más difícil aprender cosas diferentes de la lengua materna, pero tienen también problemas con aprender cosas más fáciles, por ejemplo el género de los sustantivos y adjetivos. Problemas más grandes tienen con la pronunciación española, lo que es causado por las perturbaciones del oído fonemático. En español, lo más difícil para ellos es el compás y velocidad del habla. Lo mismo causa problemas en la comprensión a la lengua hablada. En cuanto al español escrito, hay que corregir todas las faltas, a pesar de que el profesor a menudo no las cuenta al dar la nota, pero es importante que el alumno no fije la palabra con error.

Existen varios recursos para compensar los déficits de la percepción visual y auditiva. Uno de ellos son los programas multisensoriales. En este trabajo describimos el programa multisensorial de ordenador que se llama Jazyky bez bariér (Lenguas sin fronteras). Este programa es un recurso compensativo que parece un juego. El programa no tiene el contenido fijo, lo llena el pedagogo teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos.

El principio del programa es que los usuarios pueden percibir el contenido de varias maneras, tanto tiempo y tantas veces cuantas necesitan. Las palabras y frases son acompañadas por dibujos que fortalecen la percepción visual. El usuario las puede esconder, enteras o por partes, puede colorearlas y también escribirlas en la tecla.

El programa ofrece la posibilidad de mandar los ejercicios via email, así que pueden colaborar las escuelas. Para el pedagogo es también más cómodo mandar los ejercicios a los estudiantes por correo electrónico.

El programa Jazyky bez bariér es posible utilizar como material complementario al manual, como recurso para enseñar gramática, para trabajar con vocabulario temático o para elaborar proyectos. El programa pueden llenar también los estudiantes mismos, al hacer proyectos, por ejemplo.

El programa Jazyky bez bariér es posible utilizar tanto en las escuelas de enseñanza primaria como en las de la secundaria. El programa ayuda a apoyar también otras capacidades de los estudiantes que las lingüísticas. Al trabajar con el programa los alumnos aprenden manejar el ordenador, al colaborar en crear proyectos fortalecen sus competencias comunicativas y cooperativas y a representar a ellos mismos, presentar y defender su trabajo.

En el trabajo hay cuatro concepciones de contenido concreto del programa. Se trata de las cuatro posibilidades de trabajar con el programa: material complementario al manual, recurso para enseñar gramática, trabajar con vocabulario temático y elaborar proyectos.

Con el programa Jazyky bez bariér trabajan hoy pedagogos de la enseñanza primaria y también secundaria. Todavía no hay muchos, pero ya tienen sus experiencias. Las opiniones de estos pedagogos encontramos en el capítulo último de este trabajo. La mayoría de ellos está de acuerdo de que el programa Jazyky bez bariér es una variación

de la clase muy buena. Aprecian su expresividad, la posibilidad de trabajo individual creativo de los estudiantes y sobre todo dicen, que los estudiantes con problemas específicos de aprendizaje demuestran un mejoramiento en sus conocimientos de la lengua y, que es más importante, en su enfocación general al idioma.

En el apéndice hay los ejercicios concretos elaborados en el programa Jazyky bez bariér. Sólo están imprimidas las frases con los dibujos. Para ver los ejercicios en el programa, hay que instalar el programa del CD que está incluido en el trabajo. En el CD se puede encontrar también los ejercicios, los que es posible abrir en el programa instalado.

Résumé

Výuka španělštiny při specifických poruchách učení

Setká-li se učitel španělštiny při své práci se žáky trpícími specifickými poruchami učení, je třeba, aby byl informován o potížích, které tito žáci mohou při osvojování jazyka mít. Tyto žáky charakterizuje především deficit ve zrakovém a sluchovém vnímání. Potřebují individuální přístup pedagoga.

Mezi specifické poruchy učení, jež žákům znesnadňují osvojování cizího jazyka, se řadí především dyslexie, dysgrafie a dysortografie. U žáků se specifickými poruchami učení se často objevují též určité psychické problémy a problémy v chování. Co se týče inteligence těchto žáků, je průměrně či nadprůměrně vysoká.

Při hodinách španělštiny se potíže žáků se specifickými poruchami učení projevují v různých oblastech jazyka. Nejobtížnější jsou pro ně jevy, které jsou odlišné od mateřského jazyka. Těmto žákům ale často činí problémy i jevy poměrně jednoduché. Největší potíže způsobuje žákům s poruchami učení rychlost španělštiny. Ta jim znesnadní obzvláště porozumění, kvůli deficitu fonemického sluchu žáci obtížně rozpoznávají například hranice jednotlivých slov.

Pro žáky se specifickými poruchami učení existují různé kompenzační pomůcky. Jednou z nich je multisenzoriální počítačový program Jazyky bez bariér. Tento program umožňuje uživatelům vnímat jazyk v jeho psané i zvukové podobě, pro podporu zrakové percepce je doplněn obrázky. Tento program nemá předem daný obsah, umožňuje pedagogovi vytvořit náplň podle aktuálních potřeb studentů. Náplň programu mohou vytvářet i studenti sami.

Program Jazyky bez bariér je možno pojmout různě, například jako doplňující materiál k učebnici, lze ho využít při výuce gramatiky, pro práci s tematickou slovní zásobou nebo jej využít k vytváření různých projektů.

Program Jazyky bez bariér je využitelný na základních i středních školách. Většina učitelů, kteří s ním ve výuce pracují, jej používá převážně pro práci s projekty. Podle jejich názoru se žáci s poruchami učení při práci s programem zlepšují.

V příloze je vytištěn obsah konkrétních cvičení vytvořených v programu Jazyky bez bariér. Je zde též CD s instalačním souborem programu a se zmíněnými cvičeními.

Summary

Teaching of spanish language to students with specific learning disabilities

When teacher of spanish language meets in his professional life some students with problem called specific learning disabilities, it's important for him to be informed about their difficulties with learning foreign language. For these students is characteristic the deficit in their visual and auditive perception. They need tailor-made approach of the teacher.

Among the specific learning disabilities, which complicates learning of foreign language, are counted foremost dyslexia, dysgraphia and dysorthographia. These students often have also certain psychical problems and problems with behaviour. The intelligence of these students is equal or higher than average.

While learning spanish, difficulties of students with specific learning disabilities are manifesting in various fields of language. The most difficult things are these, which are different from the mother language. However these students have also problems with relatively easy things. The greatest difficulties is caused by the velocity of spanish. Because of it the students have problems with understanding, because of the deficit of the fonematic hearing they hardly recognize for example boundaries of words.

There are various compensatory aids for students with specific learning disabilities. The multisensorial computer program Jazyky bez bariér (Languages without frontiers) is one of them. This program allows to users perception of language in its visual and also auditive form. The visual perception is supported by pictures. This program has not firm content, it allows teacher create the content according to actual needs of students. Students can also create the content themselves.

The program Jazyky bez bariér can be for example the complementing material to coursebook, it can be used while teaching grammar, to work with thematic vocabulary or to create various projects.

Program Jazyky bez bariér can be used in schools of primary and secondary education. Majority of teachers, who work with the program, use it mostly for creating

projects. According to their opinions students with specific learning disabilities are improving while using the program.

There is imprinted the content of concrete exercises created in the program Jazyky bez bariér in appendix. There is also CD with install file of the program and above mentioned exercises.

Bibliografie:

- BÁEZ SAN JOSÉ, V.; DUBSKÝ, J.; KRÁLOVÁ, J. *Moderní gramatika španělštiny*. Plzeň: Fraus, 1999
- BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006.
- BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004.
- BARTOŇOVÁ, M.; JANÍKOVÁ, V. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004
- BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK, 1994.
- DORNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: University Press, 2001.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1996.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRIGUEZ CASTILLA, M.; SIMÓN BLANCO, T. *Profesor en acción*. 3 díly. Madrid: Edelsa, 1996.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
- JANÍČKOVÁ, K.; KUBÁTOVÁ, V.; MACHÁČEK, M.; ŠAFROVÁ, A. *100 her nejen pro dyslektiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
- JOHNSON, K. E. *Understanding Communication in Second Language classrooms*. 1995.
- JUCOVIČOVÁ, D.; SOVOVÁ, H.; ŽÁČKOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: nakladatelství D+H, 2003
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001.
- KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2002

- Kol. autorů. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- LARSEN-FREEMAN Y LONG. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1998.
- LLOBERA, M.; COTS, J. M. y otros. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.
- MANTECÓN RAMÍREZ, B. *Didáctica de la lengua y la literatura: Teoría, práctica docente e investigación*. Málaga: Ágora-Universidad, 1992.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988.
- PÉREZ-LEROUX, A. T.; GLASS, W. R. (ed.). *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Somerville: Cascadilla Press, 1997.
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997
- POZUELO, L.; SÁNCHEZ, C.; LOUZAO, L. *Didáctica para la clase de idioma*. Madrid: SGEL, 1992.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000.
- SOVÁK, M. a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2000.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005
- TELCOVÁ, J.: *Úvod do pedagogické psychologie*. Brno: ed. Informace, 2002.
- TUDOR, I.: *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: University Press, 2001.
- ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003

Elektronické dokumenty

European Agency for Development in Special Needs Education Contact, [online] Posl. úpravy 17.11.2007 [cit. 23.11.2007] Dostupné na: <<http://www.european-agency.org/site/about/index.html#brochure>>

European Agency for Development in Special Needs Education Home, [online] Posl. úpravy 30.10.2007 [cit. 23.11.2007] Dostupné na: <<http://www.european-agencz.org/>>

The Salamanca Statement of the UNESCO World Conference On Special Needs Education: Access and Quality (June 1994) [online] Posl. úpravy 30.6.2004 [cit. 23.11.2007] Dostupné na: <www.diseed.org.uk/Salamanca%20Statement.htm>

La declaración de Madrid „No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social“, [online]. Madrid: Congreso europeo sobre las personas con discapacidad, březem 20-23 2002, Posl. úpravy 26.4.2002 [cit. 23.11.2007] Dostupné na: <www.discapnet.es/documentos/tecnica/0454.html>

European dyslexia association [online] dostupné na: <<http://www.dyslexia.eu.com/>>

Národní agentura pro evropské vzdělávací programy – NAEP [online] dostupné na: <<http://www.naep.cz/>>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2004

Vyhlášky ke školskému zákonu - MŠMT ČR, [online] c2006, Posl. úpravy 23.11.2007 [cit. 23.11.2007] Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/modules/marwel/index.php?rewrite=dokumenty%2Fvyhlasky-ke-skolskemu-zakonu&str=2>>

Jazyky bez bariér, [online] c2004, Dostupné na: <www.jazyky-bez-barier.cz>

Příloha 1 – Dotazník pro pedagogy používající program Jazyky bez bariér

Jste pedagogem: a) v předškolním vzdělávání

b) na 1. stupni ZŠ

c) na 2. stupni ZŠ

d) na SŠ

e) jinde, Kde?

1) Program Jazyky bez bariér používáte ve výuce jako:

a) hlavní prostředek výuky

b) běžnou součástí výuky

c) pomůcku pro žáky s poruchami učení

d) zpestření výuky

2) Program Jazyky bez bariér využíváte nejvíce:

a) jako doplňující materiál k učebnici

b) pro výuku gramatiky

c) pro práci s tematickými okruhy

d) pro tvorbu projektů

3) Nabízí vaše škola dostatečné technické vybavení pro práci s programem Jazyky bez bariér?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

4) Zdá se vám práce s programem časově neadekvátně náročná na přípravu pedagoga?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

5) Na programu nejvíce oceňujete jeho:

a) motivační působení

b) názornost

c) kompenzační charakter

d) něco jiného, Co?

6) Zadáváte žákům domácí úkoly či projekty, které mají vytvořit v programu?

a) často

b) občas

c) výjimečně

d) nikdy

7) Pro kterou věkovou kategorii žáků je program Jbb podle vašeho názoru nejvhodnější?

- a) předškolní děti
- b) 1. stupeň ZŠ
- c) 2. stupeň ZŠ
- d) SŠ
- e) všechny věkové kategorie

8) Máte-li ve své třídě žáky s poruchami učení, jaké jsou jejich výsledky při používání programu?

- a) Vykazují výrazné zlepšení.
- b) Vykazují mírné zlepšení.
- c) Není znatelný rozdíl.
- d) Vykazují zhoršení.

9) Žáci s poruchami učení se při práci s programem zlepšují v:

- a) ústním projevem
- b) psaném projevem
- c) osvojování slovní zásoby
- d) porozumění slyšenému
- e) gramatice
- f) celkovém přístupu k jazyku
- g) v něčem jiném, V čem?